



Universidade de Aveiro
2016

Departamento de Educação e Psicologia

**Marta Kazamby
Ferreira Soares
Pacheco**

**Artes Visuais, Educação Visual e pensamento crítico:
um caminho a percorrer.**



**Marta Kazamby
Ferreira Soares
Pacheco**

**Artes Visuais, Educação Visual e pensamento crítico:
um caminho a percorrer.**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos Manuel Branco Nogueira Fragateiro, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Ao meu filho, João Francisco, ao meu marido, Filipe, aos meus pais, aos meus avós, a todos os meus alunos do passado, do presente e do futuro.

o júri

presidente

Professora Doutora Teresa Maria Bettencourt da Cruz
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

arguente principal

Professor Doutor António Manuel Dias Costa Valente
Professor Auxiliar Convidado da Universidade de Aveiro

orientador

Professor Doutor Carlos Manuel Branco Nogueira Fragateiro
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

palavras-chave

Artes Visuais, Educação Visual, criatividade, pensamento crítico, imagem

resumo

O presente estudo relata um processo de investigação, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que decorreu na Escola Secundária de Estarreja e contou com a participação de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico (8.º e 9.º anos).

Vive-se numa sociedade que cada vez mais é caracterizada pela rápida mudança de paradigma, que é cada vez mais exigente com os seus cidadãos, esperando deles uma maior competência, especialização, autonomia e proatividade. Estas competências são desenvolvidas pela prática do exercício do pensamento crítico que deverá ser fomentada desde cedo nas crianças.

A escola deve ser um local privilegiado, primordial, onde se exercita esse pensamento com a finalidade de ensinar os alunos a serem indivíduos mais completos, cidadãos participativos na sociedade.

Esta investigação centra-se na disciplina de Educação Visual, como disciplina promotora, estimuladora, potenciadora de imaginação, criatividade e, conseqüentemente, de pensamento crítico a partir dos seus conteúdos do currículo nacional, particularmente a comunicação visual, explorando a imagem através do desenho de representação e de ilustração, sempre com a finalidade de incentivar os alunos a questionar e a pensar.

keywords

Visual Arts, Visual Education, creativity, critical thinking, image

abstract

This study is about a process of investigation done in regard of the Practice of the Supervised Teaching, in Visual Arts Teaching in the third cycle of the “Ensino Básico” and in the Secondary level. This study took place in the Secondary School of Estarreja with the participation of the students of the third cycle of the “Ensino Básico” (8th and 9th graders).

People live in a society which, more and more, is characterized by the rapid and more demanding paradigm with its citizens, expecting from them higher competencies, specialization, autonomy, and pro-activity. These competencies are developed by the practicing of critical thinking which should be implemented in the children at a very early age.

The school must be a privileged and primordial place, where one can exercise that thinking with the main goal of teaching students how to be more complete and participating citizens in society.

This investigation is centralized in the subject of Visual Education as a stimulating subject which promotes imagination and creativity and, of course, critical thinking based on its contents listed on the National Educational Curriculum, specially the visual communication, exploring the image through the drawing of illustration with the aim of promoting students to question and think.

“Será possível compreender como “nasce” uma ideia?”

(Bruno Munari, 1981)

Índice Geral

Introdução	18
Questões de investigação	19
Objetivos	19
Pertinência do tema	20
Organização da dissertação	24
Capítulo I Quadro Teórico	26
1.1 Contextualização da educação para a diversidade, literacia e inclusão	28
1.2 O Professor de hoje	39
1.3 Educação Artística e Artes Visuais no Sistema Educativo (Educação Visual)	42
1.4 Criatividade e Pensamento Crítico nas Artes Visuais	45
1.5 A Comunicação Visual pela Imagem do Desenho Representativo e de Ilustração	49
1.6 Autores de referência: Victor Nunes e Chema Madoz	59
Capítulo II Quadro Prático Projeto de Intervenção	66
2.1 Contextualização e apresentação	69
2.2 Desenvolvimento do Projeto de Intervenção	74
2.2.1 Unidade de Trabalho I	76
2.2.2 Unidade de Trabalho II	82
2.2.3 Unidade de Trabalho III	87
2.2.4 Avaliação dos projetos dos alunos	93
2.3 Avaliação do Projeto de Intervenção	95
Conclusão	100
3.1 Possíveis respostas às questões de investigação	102
3.2 Limitações e constrangimentos	105
3.3 Sugestões	106
Bibliografia	110

Anexos **122**

Índice de anexos

Anexo A1 <i>Powerpoint</i> Conceito de Criatividade	02
Anexo A2 <i>Powerpoint</i> Função dos Objetos na Comunicação Visual	03
Anexo A3 <i>Powerpoint</i> Desenho do Cilindro	04
Anexo A4 <i>Powerpoint</i> Imagem na Comunicação Visual Victor Nunes	06
Anexo A5 <i>Powerpoint</i> Imagem na Comunicação Visual Chema Madoz	11
Anexo B1 Fichas de Estudo “Jogo de Imagens”	14
Anexo B2 Fichas de Estudo desenho de cilindros	16
Anexo B3 Fichas de Estudo malha isométrica	17
Anexo B4 Enunciado da Unidade de Trabalho I	18
Anexo B5 Fichas de Estudo Victor Nunes	19
Anexo B6 Fichas de Estudo Chema Madoz	20
Anexo C1 Ficha de Autoavaliação	21
Anexo C2 Grelha de Avaliação Unidades de Trabalho	22
Anexo C3 Grelha de Avaliação Sumativa	23
Anexo C4 Critérios de correcção específicos das Unidades de Trabalho	24
Anexo C5 Critérios de avaliação da disciplina da Educação Visual	25
Anexo D1 Planificação da Unidade de Trabalho I	27
Anexo D2 Planificação da Unidade de Trabalho II	28
Anexo D3 Planificação da Unidade de Trabalho III	29
Anexo E1 Questionário	30
Anexo F1 E-mail de Victor Nunes	33

Índice de diagramas

Diagrama 1 – Fases da metodologia projetual de Bruno Munari (Munari, 1981, p.63)	23
---	----

Índice de imagens

Imagem 1	Portefólio Victor Nunes	61
Imagem 2	Portefólio Victor Nunes	62
Imagem 3	Portefólio Chema Madoz	64
Imagem 4	Registo fotográfico da evolução formal do exercício	76
Imagem 5	Registo fotográfico das ilustrações dos alunos	82
Imagem 6	Registo fotográfico da prática educativa em sala de aula	83
Imagem 7	Registo fotográfico das imagens criadas pelos alunos	87
Imagem 8	Registo fotográfico das imagens criadas pelos alunos	88

Introdução

“ (...) a única arma que o indivíduo possui para conservar-se realmente livre, é o pensamento crítico que, em todas as situações e emergências, procurará julgar e agir em função da realidade dos fatos e não em função de rótulos que lhe queiram impingir humana, comercial ou ideologicamente.” (Nérici, 1985, p.37)

Como professora constato que a escola é o lugar privilegiado onde se aprende a ser um indivíduo mais completo e um cidadão participativo, mais útil à sociedade, mais livre. Foi nesta perspectiva que em Setembro de 2013 me propus realizar este mestrado, como professora de Educação Visual e Educação Tecnológica dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, num estabelecimento de ensino privado, com contrato de associação. Assumi este desafio como mais uma oportunidade de aprender a fazer ainda melhor aquilo faço há cerca de 10 anos.

Como professora, procuro articular e aplicar os diferentes conhecimentos, o científico, didático, relacional e humano, comprometendo-me com toda a comunidade educativa e, em especial, com os alunos. Procuro estar à altura das suas expectativas e ultrapassá-las. Assim, desafio-os, oriento-os tecnicamente, valorizo-os, incentivo-os, motivo-os, promovo o respeito, o cumprimento das regras, a responsabilidade e a autonomia, com o objetivo de estimular neles a criatividade e fomentar o pensamento crítico, munindo-os de ferramentas fundamentais para que se tornem cidadãos ativos na sociedade e indivíduos bem sucedidos. A atitude que assumo como professora é a mesma que tenho perante a vida. Persigo a liberdade de pensamento e de ação, sempre levando em consideração o respeito e a liberdade do outro. Não nasci assim, mas, aprendi a ser assim e luto por continuar assim, mesmo quando algo me leva em sentido contrário.

Descendo de uma família de gentes ligadas às artes, de estetas. O meu pai é o melhor desenhador e escultor que conheço e sem dúvida o maior influenciador do meu percurso de vida. No secundário segui Artes Visuais e em 2001 conclui a licenciatura em Design, nesta universidade. Iniciei, então, a minha carreira de designer e desde sempre participei em concursos e atividades artísticas com bons resultados. Em 2008 recebi, com agrado, a proposta para dar aulas num estabelecimento de ensino onde permaneço até hoje.

A criatividade e o pensamento crítico desde há muito que são temas que me inquietam e ao explicitar esta ideia percebi que o caminho da minha intervenção seria este. Esta minha atitude orientou os projetos, que mais à frente apresento, de modo a tornar pertinente e possível esta

intervenção, onde defendo a importância da disciplina de Educação Visual no sistema educativo nacional e que as aulas são um espaço privilegiado para o exercício da criatividade como ferramenta potenciadora de pensamento crítico com vista a formação de indivíduos mais capazes, competentes, autónomos e proativos.

Questões de investigação

Sendo a imagem elemento fulcral na disciplina de Educação Visual, considerou-se importante a sua exploração enquanto recurso principal de expressão, optando-se por criar desenhos de ilustração originais e criativos a partir de elementos simples do quotidiano na construção de imagem, permitindo-nos responder às seguintes questões:

Será a disciplina de Educação Visual uma ferramenta de relevância na promoção e estímulo do pensamento crítico no aluno?

Como se pode explorar a imagem na leção dos conteúdos da disciplina de Educação Visual?

De que forma a imagem criada a partir do desenho representativo e de ilustração pode estimular a criatividade e potenciar o pensamento crítico no aluno?

Objetivos

O objetivo desta investigação foca-se nos conteúdos do currículo nacional da disciplina de Educação Visual, no pensamento crítico potenciado pela criatividade exercitada a partir de criação de imagens através do desenho de representação e de ilustração.

Após o estudo sobre a imagem na comunicação visual e, na disciplina em causa, foram definidos os objectivos que se pretendem atingir:

1. Refletir sobre a importância das Artes Visuais, exploradas na disciplina de Educação Visual, no 3.º Ciclo do Ensino Básico;

2. Demonstrar que a disciplina de Educação Visual estimula a criatividade, promove e fomenta o pensamento crítico;
3. Exaltar a importância do pensamento crítico na formação dos alunos enquanto indivíduos;
4. Incentivar a comunicação através da arte;
5. Desenvolver uma metodologia centrada na resolução criativa de problemas.

Pertinência do tema

A importância de estimular o pensamento crítico na escola, como defende Tenreiro-Vieira (2006), é justificada, em primeiro lugar, com o direito moral que os alunos têm para serem ensinados a pensar criticamente, todos os indivíduos devem poder atingir essa faculdade, e, em segundo, pelas competências intelectuais que o pensamento crítico promove na avaliação da credibilidade, na argumentação de ideias e na tomada de decisões, quer em contexto pessoal, quer em contexto profissional. Na escola os alunos devem aprender a pensar, a construir intelectualmente os conteúdos de aprendizagem, a relacioná-los entre si e a questioná-los. A escola tem de ser o local primordial onde se exercita esse pensamento, se na verdade quer que os seus alunos sejam indivíduos mais completos e cidadãos participativos na sociedade. Se os alunos não forem preparados a pensar criticamente e por si próprios, como o autor conclui, correm o risco de se tornarem escravos de ideias, valores e da ignorância dos outros.

A educação pelas Artes Visuais permite, de acordo com Trigo (2010), que o indivíduo viaje bem preparado ao longo do percurso da sua vida, permite-lhe interpretar símbolos/sinais corretamente facilitando-lhe, assim, a comunicação. Esta educação promove conhecimento, pensamento crítico, estimula a autonomia, a criatividade, a imaginação, a habilidade, logo, fornece ferramentas essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, na construção da sua identidade, do seu “eu”.

Desde sempre a imagem assumiu o papel preferencial na comunicação entre os homens, mesmo antes até que a fala. Diariamente é-se invadido por inúmeras imagens visuais, fixas ou animadas compostas por linhas, cores, texturas e formas que se agrupam numa determinada superfície que é o seu suporte. A partir de uma primeira e momentânea observação inicia-se uma

série de associações mentais que são provocadas pela visão da imagem e pela sua interpretação, que está condicionada pelas características sociais e culturais de cada indivíduo.

A imagem, como se perceberá mais à frente nesta dissertação, é um elemento basilar na disciplina de Educação Visual e daí se considerar importante a sua exploração nesta investigação que passa pela prática de um processo criativo, orientado por uma metodologia projetual, em que os alunos a partir do desenho de representação, do desenho de ilustração e de elementos simples do quotidiano constroem novas imagens com diferentes mensagens como recurso principal de expressão, imprimindo-lhes uma conotação própria e pessoal que é transmitida aos outros visualmente.

Metodologia

“O método projectual não é mais do que uma série de operações necessárias, dispostas por ordem lógica, ditadas pela experiência. O seu objetivo é o de se atingir o melhor resultado com o menor esforço.” (Bruno Munari, 1981)

O desenvolvimento das atividades artísticas deve ser devidamente estruturado com o recurso às metodologias de trabalho. Percebendo a importância da adopção de uma metodologia¹ como método² no desenvolvimento de um projeto, esta investigação enraíza-se na metodologia projetual³ do autor Bruno Munari⁴ (1981) que consiste na resolução de um “Problema” por

¹ In dicionário, **metodologia**: s.f. 1 conjunto de regras ou princípios empregados no ensino de uma ciência ou arte; 2 parte da lógica que estuda os métodos das diversas ciências; 3 arte de dirigir o espírito na investigação da verdade (De *método+logia*, ou do fr. *méthodologie*, «id.»)

² In dicionário, **método**: s.m. 1 programa que antecipadamente regulará uma sequência de operações a executar, com vista a atingir certo resultado; 2 maneira ordenada de fazer as coisas; ordem; 3 estratégia; modo de proceder; esforço para atingir um fim; 4 processo técnico de cálculo ou de experimentação; 5 sistema educativo ou conjunto de processos didáticos; 6 obra que contém os princípios elementares de uma ciência ou arte; 7 prudência; circunspeção (De gr. *méthodos*, «id.», pelo lat. *methodu-*, «id.»)

³ In dicionário, **projeto**: s.m. 1 plano para a realização de um acto; esboço; 2 representação gráfica e escrita, acompanhada de um orçamento que torne viável a realização de uma obra; 3 cometimento; empresa; 4 designio; tenção; 5 FILOSOFIA na filosofia existencial, aquilo para que o homem tende e é constitutivo do seu ser verdadeiro; DIREITO ~ *de lei* proposta apresentada à assembleia legislativa para ser discutida e convertida em lei (Do lat. *Projectu-*, «lançado», part. Pass. de *projicere*, «lançar para a frente»)

⁴ **Bruno Munari** (1907- 1998), italiano, de Milão, é um dos mais conceituados designers do século XX, concedendo um grande contributo para a divulgação e o desenvolvimento da expressão visual e artes gráficas. Foi um homem multifacetado na sua relação com as artes como a escultura, a pintura a cinematografia, ou o design industrial e de comunicação. Também como escritor, professor e projectista revelou excelentes aptidões.

etapas, com o objetivo de alcançar uma “Solução” (Diagrama 1) e é uma das metodologias de maior relevância nas disciplinas de Artes Visuais.

A metodologia de trabalho é uma ferramenta indispensável dentro da sala de aula. Logo, trabalhar em projetos proporciona um conjunto de competências que podem preparar os alunos para, posteriormente, saberem resolver problemas, colocar questões, pesquisar as respostas mais adequadas e encontrarem as melhores soluções. No desenvolvimento de projectos vão praticar competências essenciais para a sua vida em sociedade, nomeadamente, vão comunicar, gerir conflitos, trabalhar em equipa, decidir e avaliar.

Projetar é uma atitude inerente ao design/projeto que implica ser-se sensível aos problemas que surgem no quotidiano, aplicando a experiência na solução dos mesmos. Os problemas nascem da necessidade do ser humano se sentir integrado no seu meio ambiente de uma forma confortável. A metodologia projetual parte do princípio de que existe um problema para resolver e que é necessário encontrar uma solução. O problema por vezes tem várias soluções, assim com uma solução serve a vários problemas. Para se chegar de uma situação/problema, a uma solução do problema, é necessário um método. Este método pressupõe uma série de fases: problema, definição do problema, componentes do problema, recolha de dados, análise de dados, criatividade, materiais e tecnologias, experimentação, modelo, verificação e desenho técnico.

No ensino das Artes Visuais pode-se adotar diferentes metodologias de trabalho (por exemplo: projetual, investigação/ação, estudos de caso, naturalistas), podem ser todas utilizadas, combinadas em conformidade com os fins a obter. Podem, também, ser expositivas, de trabalho individual ou de grupo. Para o desenvolvimento desta investigação adotou-se esta metodologia para a gestão das aulas, para o processo de avaliação dos alunos e para a avaliação qualitativamente de todo o processo de aprendizagem. A metodologia projetual é referida no currículo do Ensino Básico para a Educação Artística, definindo-se como “a organização de actividades por unidades de trabalho, entendidas como projectos que implicam um Produto Final, estruturando-se de forma sistemática, englobando diferentes estratégias de aprendizagem e de avaliação” (Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2001, p.161).

Desenvolveu dois métodos projetuais refletidos em duas obras, uma a *“Das coisas nascem coisas”*, em 1981 e a outra, *“Design e Comunicação Visual”*, em 1997.

Os projetos inerentes a esta investigação prendem-se com a criação de um produto e de dois tipos distintos de imagens, com carácter crítico e reflexivo, através da ilustração fotográfica e do desenho de ilustração e foram desenvolvidos obedecendo às 12 fases do esquema proposto por Bruno Munari.



Legenda:

P	problema
DP	definição de problema
CP	componentes do problema
RD	recolha de dados
AD	análise de dados
C	criatividade
MT	materiais e tecnologias
E	experimentação
M	modelo
V	verificação
DC	desenho construtivo
S	solução

Diagrama 1 – Fases da metodologia projetual de Bruno Munari (Munari, 1981, p.63).

A professora começou por apresentar aos alunos *powerpoints* e vídeos expositivos, apelativos e motivadores, com a preocupação de lhes imprimir uma linguagem direcionada à sua faixa etária, com os conteúdos programáticos da disciplina de Educação Visual, a apresentação dos autores de referência, dos seus trabalhos, com o objetivo de conseguir a sua atenção e participação ativa na discussão final. Deste modo, foi possível cumprir com o definido no programa curricular da disciplina, aplicando conteúdos sobre os materiais e técnicas de representação, assim como reconhecer a importância da imagem na comunicação visual.

Organização da dissertação

Inicia-se esta dissertação pela introdução do tema escolhido, apresentam-se as questões que norteiam a intervenção, estabelecem-se os objetivos a alcançar, explica-se a pertinência do assunto, expõe-se a metodologia adotada, descreve-se a forma como se organiza o estudo, passando pela abordagem ao Quadro Teórico, Quadro Prático e por último procedem-se às conclusões do Projeto de Intervenção.

O primeiro capítulo consiste no Quadro Teórico que fundamenta e contextualiza este estudo. Começa-se por contextualizar a educação para a diversidade, literacia e inclusão. Reflete-se o papel do professor na atualidade, a importância da Educação Artística, das Artes Visuais no sistema educativo, particularmente da disciplina de Educação Visual, inclui-se uma abordagem às questões da criatividade, do pensamento crítico e conclui-se com a apresentação dos autores de referência determinantes para esta intervenção.

O segundo capítulo consiste no Quadro Prático do Projeto de Intervenção. Começa-se pela sua contextualização, apresentação, explica-se o seu desenvolvimento a partir das três Unidades de Trabalho exploradas, reflete-se a avaliação dos projetos dos alunos e, por último avalia-se o projeto em si.

No final, nas conclusões, procedemos à reflexão do projeto onde são descritas as considerações finais, apontadas as limitações, e fazem-se sugestões para o futuro, seguindo-se a bibliografia e os anexos.

Capítulo I Quadro Teórico

“Uma educação que não inclua e assuma os valores estéticos como sua componente essencial prescinde de educar o homem na sua integralidade. Uma tal educação não se limita a multiplicar gravemente a cultura humana: na verdade, e mais seriamente porventura, mutila a própria humanidade futura, que se prepara pela educação de hoje [...]. A Arte deve ser assumida como uma componente essencial do processo educativo.”
(Patrício, 1991, p.157)

1.1 Contextualização da educação para a diversidade, literacia e inclusão

A educação é um processo em contínuo desenvolvimento na vida de um indivíduo e tem enfoque no futuro, mas não esquece o que vivenciou ou experimentou no passado. O “ser não está feito, mas está em construção enquanto houver existência”, e a “educação, quer pessoal quer socialmente, é um percurso no tempo em busca de mais e melhor com o(s) sentido(s) que lhe quisermos dar, por isso é uma utopia histórica, ou seja, a construção do que queremos fazer de nós próprios” (Coelho, 2010, p.8).

Segundo *Gabriel Marcel* (1935), quer tenha acontecido pela democratização ou pelo efeito da globalização, foi-se desenvolvendo um mundo em que o ter parece mais importante do que o ser. Em 1972, a Unesco, contrariando esta ideia elaborou o primeiro grande relatório “Aprender a ser” sob a responsabilidade de *Edgar Faure*, onde se foi “chamando a atenção para a função da educação neste novo mundo: que, mais que aprender coisas e dados, é necessário dar atenção aos métodos de aquisição (*aprender a aprender*), que a aprendizagem-educação é permanente numa sociedade em mudança constante, que o conhecimento não chega para fazer cultura, que o *novo homem* necessita de estabelecer um equilíbrio entre as suas capacidades de compreensão e as suas potencialidades afetivas e morais, que o *homo sapiens* tem de aprender a coabitar em si mesmo com o *homo faber*, o *homo concors* e a consciência do *ser* da sua autenticidade no *homem total*. No segundo grande relatório da Unesco Educação, um tesouro a descobrir, Jacques Delors (1996), vem dizer por outras palavras que é preciso construir o homem todo através do desenvolvimento dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer (*homo sapiens*), aprender a fazer (*homo faber*), aprender a conviver com os outros (*homo concors*), aprender a ser (consciência do ser da sua autenticidade)” (Coelho, 2010, p.4).

A informação global na segunda metade do século XX deu origem a um novo paradigma na educação, a escola, local privilegiado para a socialização passou a ser definida pelo conceito de diversidade cultural⁵. O desenvolvimento galopante da tecnologia exige que o ser humano se

⁵ É um conceito complexo pois implica fatores pouco lineares como a identidade, os valores, as regras, as vivências, as formas de sentir e as tradições que são transversais a todas as sociedades, que nem sempre são tangíveis, nem têm de o ser.

adapte e atualize constantemente, contribuindo, assim, para o enriquecimento das suas capacidades, fazendo surgir outras literacias. A noção de que a alfabetização é suficiente para acompanhar a evolução diária do conhecimento dos nossos dias está ultrapassada. É imperativa a necessidade de utilizar de forma útil todas as competências que os indivíduos vão adquirindo ao longo da vida, é tão essencial a aquisição de competências e aprendizagens, como as inter-relacionar com todo o conhecimento que circula na chamada aldeia global, que é o mundo em que vivemos⁶, onde, no que concerne ao acesso à informação, ao seu processamento e à sua apropriação enquanto conhecimento adquirido pelo ser humano, a cada momento se derrubam barreiras no espaço e no tempo. A facilidade e rapidez de circulação de informação são o impulso para a plena experiência da cidadania do indivíduo, tal como refere Sim-Sim (2004, p.11) “o conhecimento tornou-se a pérola do séc. XXI, o grande objetivo a perseguir e a moeda que nos permite franquear as portas da qualidade de vida, da prosperidade, da saúde”.

A globalização é encarada como um processo de interação e integração entre as pessoas, empresas e governos de diferentes nações que com o auxílio das novas tecnologias de informação é impulsionada pelo comércio e investimentos internacionais. No entanto, e apesar de ser reconhecido o seu indiscutível valor na sociedade de hoje, este fenómeno pode ser gerador de conflitos, injustiça, intolerância e exclusão. Como defendem vários autores é na escola que se pode perceber e conhecer melhor uma sociedade, uma vez que é nela que toda a diversidade se encontra e convive. Numa comunidade escolar existem pessoas muito distintas que podem ser vistas como um fator de universalização e unidade global.

O conceito de escola universal é uma realidade relativamente recente, no entanto a educação enquanto processo de interação social e de socialização sempre existiu, ainda que de forma diferente ao longo dos tempos. De certo modo o mesmo aconteceu com o conceito de literacia, o PISA (*Programme for International Student Assessment*), no qual participam os membros da OCDE (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), tem como objetivo a sua avaliação. Pretende avaliar em que medida os alunos aos 15 anos de idade estão preparados para enfrentar os desafios da vida futura, tendo como finalidade medir o conhecimento, as competências e as atitudes em três domínios fundamentais: leitura,

⁶ Como defendem vários autores de referência, a **globalização** é atualmente encarada como um processo de interação e integração entre as pessoas, empresas e governos de diferentes nações que com o auxílio das novas tecnologias de informação é impulsionada pelo comércio e investimentos internacionais.

matemática e ciências. Trata-se de uma avaliação suportada por um modelo dinâmico de aprendizagem ao longo da vida.

Aconteceu de três em três anos desde 2000, avaliou a literacia de leitura, no ano 2003 avaliou a literacia matemática, no ano 2006 a literacia científica e em 2009 a literacia em leitura. Tem ainda como preocupação recolher informações pertinentes sobre a escola, a realidade familiar dos alunos, as estratégias de ensino, os ambientes de aprendizagem e o recurso às TIC. Incide nas competências que os jovens têm, valorizam e são capazes de fazer em contextos pessoais, sociais e globais; inclui questões em contexto educativo, profissional e reconhece o papel essencial do conhecimento, dos métodos, atitudes e valores que caracterizam as disciplinas científicas.

Segundo o mesmo relatório, os alunos portugueses foram submetidos às avaliações Pisa em 2000, 2003, 2006 e 2009 e os resultados conhecidos são considerados pouco satisfatórios, em comparação com os resultados de outros países participantes. Em 2000, o PISA avaliou sobretudo competências de literacia em contexto de leitura, com base em indicadores de nível que constituem a Escala Global de Literacia. Em 2001, o CNEB definiu um conjunto de dez competências gerais e considerou-as essenciais para os alunos no final da escolaridade obrigatória. De acordo com a conceção de literacia entendida como a relação entre o indivíduo, a realidade e os símbolos que representam a realidade, projeta-se o conceito numa dimensão transdisciplinar e extracurricular, que se pode inferir tanto na Escala Global de Literacia, como nas competências gerais do CNEB que constituem essencialmente competências em literacia. O contributo da escola para a promoção e desenvolvimento destas competências é apreciado através da comparação possível entre os resultados globais dos exames nacionais de Língua Portuguesa do 9.º ano e os resultados globais das avaliações PISA.

O conceito de literacia tem sido definido, analisado e debatido por diversos autores e relacionado, sob pontos de vista distintos, as diversas áreas de conhecimento. Por essa razão, hoje em dia, falar-se de literacia é enfrentar a pluralidade dos seus sentidos, reconhecendo o campo de ação transversal e transdisciplinar em que esta competência se inscreve. Nesta medida, permitem alcançar conhecimentos alargados e diversos, simultaneamente considerados fundamentais e universais, que são a chave para o sucesso pessoal e social de cada indivíduo, permitindo-lhe o desenvolvimento pleno da sua cidadania, pelo que a Unesco define literacia como a *«ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed*

and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning and enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society» (PISA, 2009).

A noção de literacia aparece pela primeira vez no séc. XIX com a industrialização, a expansão comercial e o início da escolarização de massas. O termo surge associado à alfabetização e tem cariz unicamente utilitário, mais tarde com o final da 2ª Guerra Mundial, adota-se como política educativa a obrigatoriedade escolar e segundo a autora Sim-Sim (2002, p. 16) “ [...] a promoção de capacidades literárias passou a ter em vista o desenvolvimento do sujeito e da respetiva comunidade de pertença [...] ”, assim sendo, o conceito de literacia assume maior destaque e os níveis de literacia começam a apontar o grau de desenvolvimento de um país. Em 1975, segundo Macedo (2005), em Persépolis, no Irão, foi realizado um simpósio internacional sobre literacia, onde é assumida como Direito Humano Fundamental no que concerne ao desenvolvimento do cidadão enquanto ser único, individual e ser social. Instituiu-se o ano de 1990 como o Ano Internacional de Literacia e desde então o conceito de literacia passou a incluir competências ligadas à numeracia sendo que, na Conferência Mundial da Educação para Todos, em Joitien, na Tailândia, a literacia e a numeracia são encarados como “instrumentos de aprendizagem essenciais que se refletem no saber fazer e no fazer do saber, ligando a educação básica a educação de adultos, num *continuum* de convergência de objetivos, no contexto de educação para todos e ao longo da vida” (Macedo, 2005, p. 145).

Tal como referem os autores Benavente e Rosa (1996), também na década de 90 surge nos EUA e no Canadá uma nova abordagem de literacia distinguindo claramente as competências supostamente possuídas em função do nível de escolaridade atingido pelos indivíduos e a capacidade de as utilizar no desempenho das tarefas do quotidiano. Com a chegada do séc. XXI, emerge um novo paradigma social, a literacia é fundamental para se firmar um lugar na sociedade que é marcada por uma: “cada vez maior impregnação da vida social e profissional por documentos escritos, o esbatimento das fronteiras do espaço físico através da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, o aumento crescente da circulação da informação escrita contida em diferentes suportes (e a necessidade da sua compreensão eficaz), a solicitação do uso da leitura e da escrita na interação com as instituições e no exercício da cidadania” (Gomes, 2003, p.64).

Como a literacia está indissociavelmente ligada à Educação, qualquer ser humano a esta deve ter acesso, já que se trata de um Direito Humano consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) proclamada em 1948 e que, logo no seu Preâmbulo, afirma de modo inequívoco: “A Assembleia Geral proclama a presente Declaração [...] a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade [...] se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades [...] o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição”.

No âmbito nacional, a Constituição da República, no seu CAPÍTULO III - Direitos e deveres culturais – no Artigo 73.º (Educação, cultura e ciência) afirma no 1º ponto que “Todos têm direito à educação e à cultura.” E no ponto 2 refere que cabe ao Estado promover a democratização da educação ministrada pela escola e outros meios formativos, contribuindo “para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.” Então, sublinhando a ideia de que o Estado Português deseja formar os indivíduos para possibilitar “o progresso social e a participação democrática na vida colectiva”, verifica-se, inevitavelmente, que o direito à Educação (e à literacia) é condição fundamental para o desenvolvimento de uma cidadania participativa, seja no contexto local, seja mundial. Dos contributos variados da interessante publicação *Literacia em Português*, publicada em 2008, é de citar um artigo da autoria de Manuel Correia e Joana Ribeiro que, a propósito dos direitos dos cidadãos, falam da iliteracia como barreira ao exercício da cidadania, contrapondo-lhes a literacia como “condição *sine qua non* para a constituição de um espaço de liberdade democrática e cidadania [...] ” (Moura (Org.), 2008: 158). No Prefácio ao Fórum Educação para a cidadania, presidido por Eduardo Marçal Grilo, datado de Abril de 2008, é possível ler-se que a cidadania do século XXI não se pode restringir a um conjunto de direitos e deveres mas que é sobretudo “um comportamento, uma atitude e uma certa forma de ser, de estar e de fazer, em que cada um encara os problemas da sociedade em que se insere com a mesma prioridade com que aborda as suas questões individuais. [...] ” (Grilo, 2008).

No estudo PISA o conceito de literacia remete para: “a capacidade de os alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações. O conceito é mais

amplo do que a noção histórica da capacidade de ler e escrever e é medido num *continuum*. Não podendo ser reduzida à dicotomia de ser ou não ser letrado” (GAVE, 2004, p.8). O termo literacia está em permanente mutação, é complexo, polifacetado e depende sobretudo do contexto histórico e sociocultural em que é considerado. Benavente (1996, p.74) refere: “literacia é um conceito relativo e socialmente construído pelo que as suas competências têm que ser vistas por referência aos níveis de exigência das sociedades num determinado momento e nessa medida, avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas”. Segundo Hobbs (2005) ter competências de literacia é ser capaz de lidar com a complexidade da informação corrente do ambiente e simultaneamente ter pensamento crítico, o que deve pressupor reflexão, análise e avaliação não só de conteúdos e de elementos estruturais dos textos de média mas também dos contextos socioeconómicos, políticos e históricos nos quais as mensagens são criadas, difundidas e usadas pelos públicos. A literacia, como sublinhou Rosa-Maria Torres (2008), é uma componente essencial da educação e ela corresponde a um direito básico da pessoa: a capacidade de cada um em usar a informação escrita constitui um direito, independente da idade ou da frequência ou não de um determinado sistema escolar. Jane Braunger e Jan Patrícia Lewis (2006, p. 140) assinalam que a chave para o sucesso em literacia reside na criação de oportunidades plurais de interação com os materiais literários, assegurando que estes, para além de significativos e relevantes para os alunos, deverão ser-lhes acessíveis na multiplicidade dos contextos em que eles interagem e se movimentam.

É preciso ter em atenção que o que se pretende é a preparação de indivíduos com capacidades para usar as competências escolares adquiridas ao longo da sua formação, naquilo que diz respeito às atividades diárias a desempenhar, qualquer que seja o contexto social da sua utilização. Estas competências são hoje em dia cada vez mais requisitadas, seja no âmbito profissional, pessoal, cultural ou cívico. É esta tónica, na capacidade efetiva de uso das competências básicas de leitura, escrita e cálculo para o processamento de informação escrita na vida quotidiana, que a definição atual do que se entende por literacia, acentua. Não se opõe portanto, de uma forma unívoca, a cultura letrada à cultura não letrada, mas sim, problematiza-se a existência de um contínuo de competências em diferentes graus que são mutáveis ao longo do tempo, juntamente com a ideia de os indivíduos as usarem de formas dissemelhantes consoante as origens sociais, trajetórias individuais e contextos socioculturais em que estão inseridos.

Por tudo o que foi referido, defende-se a necessidade de a educação para a literacia ser assumida como um projeto coletivo e partilhado, que requer trabalhos coordenados em diversas

temáticas, incluindo variáveis diversas que podem e devem ser exercitadas inter e transdisciplinarmente e que pretende dotar as pessoas da capacidade de ler, interpretar e entender a realidade.

Educar para a literacia implica olhar a sociedade como um todo, procurando na especificidade das partes os elementos centrais que as caracterizam, desenvolvendo programas que, tendo em conta estes contextos plurais, auxiliem ao desenvolvimento cultural de todos e permitam entender a educação como um processo criativo (no sentido em que não privilegiadamente reprodutor de saberes e de conhecimentos) e um processo intrinsecamente emancipador, na aceção que lhe atribui Paulo Freire (Freire & Macedo, 1987). Assim, surge a noção escola inclusiva que se fundamentou na defesa do conceito de educação centrada em cada aluno, na ideia de escola para todos, passou-se a dar mais importância ao aprender a aprender e não, como acontecia no passado, ao aprender de cor, no conhecimento unilateral, centrado no professor.

“As escolas comuns [...] representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade inclusiva e alcançar o ideal de educação para todos” (Declaração de Salamanca, 1994, Artigo 2). Pode dizer-se que a noção de escola inclusiva traduz-se no documento histórico que é a Declaração do Milénio das Nações Unidas, aprovada na Cimeira do Milénio, realizada de 6 a 8 de setembro de 2000, em Nova Iorque. Este documento reflete as preocupações de 147 Chefes de Estado da ONU e de Governo e de 191 países, que participaram na maior reunião de sempre de dirigentes mundiais e que a aprovaram com o intuito de melhorar a vida de todos os habitantes do planeta no século XXI. A Declaração do Milénio das Nações Unidas considera que valores como a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a tolerância, o respeito pela natureza e a responsabilidade comum são fundamentais e essenciais para as relações internacionais no século XXI.

Na atualidade vive-se um contexto multifacetado de cultura⁷, onde tudo se enquadra, onde tudo é cultura desde que resulte da intervenção humana e seja socialmente aceite. Pode-se dizer que a cultura caracteriza o indivíduo enquanto ser social, no entanto, a diversidade cultural e as diferentes características dos grupos sociais tendem a separar os indivíduos o que torna difícil a sua convivência e interação. O desafio da sociedade e da escola é o de promover ações concretas

⁷ Neste trabalho considerou-se a definição clássica de **cultura** de *Edward Tylor*, séc. XIX: “Cultura [...] é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, direito, costume e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem da sociedade” (*Horton e Hunt*, 1981, p.40).

com vista a facilitação do conhecimento do que é diferente, por isso questionável aos olhos dos outros, e a aceitação das diferentes culturas de forma a promover a cidadania e a convivência entre elas. Segundo António Sota Martins, “ [...] a cultura modela os conhecimentos e a ação, mas também os pensamentos e as emoções, assim como, condiciona a construção e representação da realidade, por parte de determinado indivíduo ou grupo” (Martins, 2008, p. 62).

Perante o fenómeno da diversidade cultural, e dentro do contexto educativo, a escola e o seu meio envolvente foram convidados a redefinir estratégias, mais equitativas, que promovessem a integração destes alunos na comunidade escolar, levando-os a adquirir aptidões necessárias e específicas para a integração na sociedade que os acolhe, mas sem nunca perderem as raízes e a sua identidade cultural. No entanto, como já vimos, as diferenças são, por vezes, geradoras de conflitos. Importa, então, conhecer como a escola introduz este conceito e o incorpora de forma positiva, inclusiva e plural. Muitas e diferentes identidades se identificam pelo saber ser e estar, pelo respeito, partilha e por objetivos comuns onde todos se podem rever e ocupar o seu espaço, dentro de um que não é o de origem.

Segundo Luís Souta, “a educação multidisciplinar é a abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis do sistema quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos” (Souta, 1997, p. 59), a fim de encontrar estratégias, como forma de minimizar e solucionar os problemas da diversidade cultural, que ao longo dos tempos, foi deixando de ser vista como um problema e passou a ser compreendida como um fator potenciador de enriquecimento pessoal e social.

A escola por se tratar do espaço privilegiado onde se estabelece o processo de socialização, é o ambiente no qual mais se discute a questão da diversidade cultural. Para que este processo aconteça é necessário o convívio multicultural que implica o respeito pelo outro e o diálogo com todos.

Centrada nesta problemática a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) lançou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, em que se destaca a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade Cultural das Expressões Culturais e onde se pode ler que a variedade cultural é intrínseca à sobrevivência humana. A Unesco, desde o início da década de sessenta, centra o seu trabalho na regularização normativa da diversidade cultural e em tudo o que a relaciona. Em 2001, o conceito ficou finalmente bem explícito com a adoção da

Declaração Universal Sobre Diversidade Cultural, onde está escrito, por exemplo, que a diversidade cultural “ [...] é caracterizada como património comum da humanidade, garante do pluralismo cultural e fator de desenvolvimento das sociedades”. Em outubro de 2005, a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, reforçou a ideia já manifestada anteriormente “ [...] de que a diversidade cultural constitui uma herança comum da humanidade e que a sua salvaguarda deve constituir um imperativo ético, inseparável do respeito pela dignidade humana”. Na Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade Cultural das Expressões Culturais a diversidade cultural é considerada como “património da humanidade”, segundo esta é algo valioso e altamente enriquecedor para a condição humana, pois pode ser geradora de inovação, criatividade, diálogo e pode estabelecer a ponte entre as diversas expressões culturais.

Da escola espera-se que cumpra os objetivos do interculturalismo e multiculturalismo, que dê resposta à grande heterogeneidade e se adapte às diferentes realidades, caso contrário pode correr o risco de promover a discriminação, injustiça e a exclusão social, o que levará certamente ao conflito, tanto no espaço escolar como, também, na sociedade. De acordo com Marques *et al* (2001) a Declaração de Salamanca fundamentou-se no princípio da inclusão e na necessidade da construção de uma “escola para todos”, onde as diferenças, a especificidade de cada um e os processos de aprendizagem seriam respeitados. “Este documento ressalva ainda o facto de serem as escolas a moldarem-se e a adaptarem-se a todos os alunos, e não o processo contrário, independentemente das suas condições (Unesco, 1994; Correia e Cabral, 1999b).

O conceito de inclusão pretende deixar perceptível que a heterogeneidade e a diversidade promovem positivamente o desenvolvimento dos alunos. De uma maneira geral e após a passagem de uma pedagogia centrada no ensino, para uma pedagogia centrada no processo de aprendizagem, onde os conteúdos a serem lecionados funcionam como instrumentos diversificados para fortalecer e desenvolver as capacidades de cada um, o fundamento de educação inclusiva pode ser considerado orientador e estimulador de uma aprendizagem para todos.

“As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-os aos vários estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (Unesco, 2003, p. 15).

Este é um processo que, através de um maior envolvimento nas aprendizagens, pretende dar resposta às diversas necessidades, combatendo assim a exclusão nos ambientes escolares.

Para *Stainback e Stainback* (1992, cit. por *González*) “a escola inclusiva pretende educar todos os alunos de um mesmo sistema, comprometendo-se a proporcionar programas educativos adequados à sua singularidade.” Relativamente ao contexto sala de aula, as escolas inclusivas apostam, segundo os autores,

“ (...) na diversidade, de modo a proporcionar uma aprendizagem interativa, no respeito pela diversidade dentro e fora da sala de aula, na adaptação e na diversificação do currículo normal, na colaboração entre os profissionais da escola e na participação dos pais na planificação educativa, dando-se, de igual modo, uma grande importância à construção da comunidade escolar (professores, alunos, pais e sociedade em geral).”

Visto isto, todos os que fazem parte da comunidade educativa têm um papel fundamental na inclusão, potencializando e adequação, de forma heterogénea, social, cultural e linguística, no processo de ensino e aprendizagem.

A educação para a diversidade é fundamental para que a humanidade viva em harmonia, seguindo, assim, os propósitos defendidos pela UNESCO, na sua 28.^a reunião, em 16 de novembro de 1995, na Declaração de Princípios sobre a Tolerância, onde se pode ler: “Decididos a tomar todas as medidas positivas necessárias para promover a tolerâncias nas nossas sociedades, pois a tolerância é não somente um princípio relevante mas uma condição necessária para a paz e para o progresso económico e social de todos os povos” (UNESCO, 1995, pp.10-11). Aceitar ou não a diversidade como condição da liberdade e do progresso da humanidade tem uma enorme implicação na educação de uma nação, cada vez mais se defende e se procura aplicar uma educação direcionada para todos, independentemente de características físicas, intelectuais, económicas ou sociais. Defende-se uma educação pluralista para todos e onde todos convivam com tolerância, mesmo que tenham características diferentes e pensamentos divergentes porque todos têm os mesmos direitos, sublinha-se, assim, a seguinte afirmação “ A tolerância é a harmonia na diferença” (UNESCO, 1995, p.11).

Para a UNESCO (1995), “A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro, [...] deve ser praticada pelos indivíduos, pelos grupos e pelo Estado. [...] É o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural), da democracia e do Estado de Direito. Implica a rejeição do dogmatismo e do absolutismo e fortalece as normas enunciadas

nos instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos, [...] sem tolerância não pode haver paz e sem paz não pode haver nem desenvolvimento nem democracia.”

A escola plural implica a convivência em harmonia que só acontece se desde cedo se promover a tolerância entre todos. A escola desempenha aqui um papel fundamental ao dar resposta à grande heterogeneidade existente e ao adaptar-se às diferentes realidades, já que “a heterogeneidade étnica e cultural é estruturante nas sociedades contemporâneas” (Barbosa, 1996, p.21), e tendo em conta que é “tarefa fundamental da escola transmitir à geração seguinte a herança cultural da sociedade, numa sociedade culturalmente plural, isto significa integrar a pluralidade” (idem).

Na verdade a escola é chamada a resolver problemas de exclusão e a promover sistemas de aprendizagens que fomentem a inclusão social, centrando-se nas pessoas, com vista a que tenhamos progressivamente sociedades mais heterogêneas, diversas e férteis, mais equilibradas, justas e fraternas. A diversidade cultural e as diferentes características dos grupos sociais tendem a separar os indivíduos o que torna difícil a sua convivência e interação. O desafio da sociedade e da escola é o de promover ações concretas com vista a facilitação do conhecimento do que é diferente, por isso questionável aos olhos dos outros, e a aceitação das diferentes culturas de forma a promover a cidadania e a convivência entre diferentes culturas.

A UNESCO promove e defende o diálogo intercultural na sociedade de hoje e os principais objetivos da Convenção são “proteger e promover a diversidade das expressões culturais” e “criar condições para que as culturas floresçam e interajam livremente em benefício mútuo” (UNESCO, 2005, p.4). Ambiciona-se, portanto, que as diferentes expressões culturais sejam protegidas, que se possam desenvolver e que o diálogo intercultural seja possível de forma a proporcionar um ambiente de tolerância e respeito.

O conceito de escola universal é uma realidade relativamente recente, no entanto a educação enquanto processo de interação social e de socialização sempre existiu, ainda que de forma diferente ao longo dos tempos.

Conclui-se que o princípio fundamental da educação é a diversidade e que este deve ser fomentado desde muito cedo na vida do ser humano, promovendo, assim, uma sociedade inclusiva em que a escola é para todos, desempenhando o professor o papel de orientador e motivador do desenvolvimento dos conhecimentos do aluno e da comunidade, onde o conceito

de literacia deve ser entendido e avaliado pela capacidade de resolução de problemas. Por tudo isto, que se estudou neste ponto, passa a fazer sentido substituir o termo “escola” por “comunidade educativa”.

1.2 O professor de hoje

"A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao saber da experiência" Nóvoa (1995, p 25).

Delors (1996) considera que a educação é um processo contínuo, uma experiência global a levar a cabo durante toda a vida, num processo assente em quatro pilares com múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Na atualidade o ensino debruça-se essencialmente sobre o domínio do aprender a conhecer em detrimento do aprender a fazer, aprendizagens que apontam para a aquisição de instrumentos de execução, raciocínio e compreensão, mas não podem ser isoladas das outras duas dimensões que são mais complexas de se trabalharem de forma uniformizada, considerando o grau de subjetividade adjacente à sua execução e a complexidade da individualidade de cada criança. Para Delors (1996, p.101) “a educação é antes de mais uma viagem interior, cujas etapas correspondem à de maturação contínua da personalidade”, é um percurso realizado por cada um de nós, ajudando-nos a desenvolver como indivíduos, tanto no plano individual como social.

Afirmar que é através da educação que o homem transmite a sua cultura tem sido gerador de profundas discussões, mas é uma realidade que a educação ocupa um lugar primordial nas sociedades, e aí assume cada vez mais funções e com maior complexidade. Por isso pode dizer-se que, pelo acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, a educação escolar situa-se no centro das preocupações da comunidade e é tema de estudo por parte de políticos, sociólogos, educadores e, de modo geral, por todos os cidadãos. Os

desafios com que a educação escolar se confronta hoje, exigem que o ser humano, neste caso o professor, se adapte e atualize constantemente, contribuindo para o enriquecimento das suas capacidades, fazendo surgir outras literacias. A ideia que a alfabetização é suficiente para acompanhar a evolução diária do conhecimento dos nossos dias está ultrapassada. É imperativa a necessidade de utilizar de forma útil todas as competências que os indivíduos vão adquirindo ao longo da vida e é tão essencial a aquisição de competências e aprendizagens, como o ser capaz de as inter-relacionar com todo o conhecimento que circula na chamada aldeia global, o mundo em que se vivemos.

A grande heterogeneidade social e cultural que caracteriza a sociedade deste século, as mudanças de paradigma que acontecem a um ritmo vertiginoso, exigem à educação mais responsabilidade e competências muito diversificadas. O professor, para além de ensinar, tem agora outro tipo de tarefas a desempenhar para dar resposta a essas novas necessidades que vão surgindo, tem de ter uma atitude flexível e responder proativamente aos desafios da educação e do mundo de hoje.

Ao defender que ensinar vai muito para além do debitar de conteúdos, Perrenoud (2000, p. 31) considera que “a competência, ao mesmo tempo que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções originais que respondem à singularidade da situação presente”, encontrando-se associada à “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (op. Cit., p.15). O sociólogo considera que o professor é um profissional que opera com conhecimentos específicos e que mobiliza saberes e esquemas de ação muito próprios. Contrariamente ao que acontecia no passado, e tal como defendeu João dos Santos (1966, [s/p]), atualmente os princípios pedagógicos são centrados na criança e evoluem

“ (...) no sentido de abandonar princípios pedagógicos rígidos e de compreender a criança nas suas emoções, ajudando-a a descobrir o mundo com os materiais que mais aprecia [...] promovendo a adaptação do ambiente escolar às necessidades da satisfação sensorial que o normal desenvolvimento da criança exige”.

Ao refletirem a questão da docência Conceição e Sousa (2012, p.96) referem que “podemos afirmar que o professor de hoje, continua a valorizar as aprendizagens dos alunos, mas não numa visão clássica do ofício de professor, pois sabe que, além de dominar os conteúdos da disciplina que leciona, deve trabalhar com os alunos a partir das suas representações, construir e planear dispositivos e sequências didáticas, que facilitem a aprendizagem”. Todos os alunos são diferentes

e todos têm o direito a usufruir de um ensino de qualidade que os leve a enfrentar a vida de forma mais preparada para o exercício responsável da cidadania. Cabe ao professor promover esse ensino construindo e planejando dispositivos que facilitem a aprendizagem e percebendo que a diversidade é enriquecedora para a própria sociedade, sabendo que o ensino deve acontecer de forma mais personalizada e contrariando a uniformidade do passado. O professor deve ajudar a redescobrir a essência de cada um e é por isso que hoje, segundo Alarcão (2001, p.11), “atribui-se aos professores a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade colectivamente assumida”.

Para além de ensinar novos conhecimentos, o professor deve dar aos alunos oportunidades para que interajam nos assuntos da aula, participando de uma forma mais ativa através do estímulo à dúvida, ao raciocínio e ao questionamento (Pedrosa de Jesus, 1991), devendo implementar estratégias centradas no aluno que permitam desbloquear a sua habitual inibição a uma participação mais ativa e comunicativa. Ao mesmo tempo deve fazer sentir ao aluno que qualquer pergunta que ele possa colocar será valorizada. A exploração das perguntas constitui um meio de comunicação importante, o qual pode contribuir para formular raciocínios, construir soluções e promover o desenvolvimento do pensamento criativo (Almeida, Teixeira-Dias, & Medina, 2010). O questionamento feito pelos alunos aumenta a criatividade e a aprendizagem autónoma, atendendo a que há oportunidades para exporem as suas dúvidas, motivando-os a envolverem-se mais nas atividades da sala de aula, sendo este um dos objetivos do ensino nos vários níveis (Watts, 2001). A comunicação através do questionamento pode, de acordo com Pedrosa de Jesus (1991), revelar-se particularmente eficaz no desenvolvimento e condução de estratégias de sala de aula, porque, desta forma, é possível introduzir uma boa dose de controlo, sem que, aparentemente, ele seja visível.

O papel do professor é basilar na promoção da criatividade no aluno e, consequentemente, para o estímulo do pensamento crítico. Deve tornar apelativo o que à partida pode parecer menos interessante, sem com isso ser facilitista, devendo também, tentar conhecer da melhor forma possível o universo dos seus alunos com o objetivo de lhes despertar a criatividade. Tal como defendem vários autores de referência, a criatividade é inerente ao ser humano, elevando os alunos à dimensão do conhecimento e à tomada de consciência do mundo em que estão inseridos, com o objetivo de os formar como sujeitos preparados para as adversidades da vida, socialmente ativos e em cidadãos empenhados na resolução dos problemas coletivos.

1.3 Educação Artística e as Artes Visuais no Sistema de Ensino (Educação Visual)

“A educação artística pode proporcionar a oportunidade para incrementar a capacidade de acção, a experiência, a redefinição e a estabilidade que são imprescindíveis numa sociedade plena de mudanças, tensões e incertezas” (Lowenfeld, 1977, p.31).

A arte sempre esteve presente em todas as formações culturais desde o início da história da humanidade. Na pré-história ao desenhar um animal numa caverna o homem teve de o aprender a fazer e só depois ensinou alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. A arte é um meio de comunicação entre as pessoas e as diferentes civilizações, constitui um meio de expressão, de descoberta e é, por isso mesmo, uma forma privilegiada de aquisição e transmissão de conhecimentos. Para Aurélio Oliveira (1996, p. 3) “não existe nenhuma sociedade que não possua a sua própria arte. Esta corresponde a uma necessidade fundamental do homem, pois só ele produz arte, e apenas ele é capaz de a sentir e apreciar”. Para o desenvolvimento do ser humano, e do seu sentido crítico e criativo, é essencial que ao longo da vida se aprenda e explore a arte, ou seja, é fundamental que se promova este tipo de experiência na vida de todos, porque o conhecimento que ela proporciona é único e insubstituível.

Segundo Read (1966, p.17), que é considerado um dos autores mais importantes a tratar o tema da educação pela arte, defende que “a Arte [...] não é a expressão plástica de qualquer ideal particular. É a expressão de qualquer ideal que o artista possa realizar em forma plástica. Já Eco (1986, pp.143-144) propõe a seguinte definição de Arte: atividade pela qual as experiências do mundo sensível percebidas pelo artista segundo as modalidades do plano estético são incorporadas numa matéria e levadas a constituir-se no plano artístico.” Vários autores de referência defendem que a aprendizagem das Artes Visuais é extremamente importante para o desenvolvimento da identidade de um indivíduo permitindo-lhe ampliar o conhecimento e as suas capacidades (o saber ser e saber fazer). Consideram que o ensino da arte pela disciplina de Educação Visual, no sistema educativo português, é fundamental para desenvolvimento do ser humano, pois, arte como

conhecimento e envolve o pensamento, o sentimento estético e a formação intelectual do aluno. Para Lowenfeld (1977) a arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Em Lowenfeld (1977) pode ler-se que existem autores que enunciaram os princípios inovadores para o ensino das artes plásticas, música, teatro e dança. Segundo este autor estes princípios influenciaram o que se chamou “Movimento da Educação através da Arte”, que se fundamentou principalmente nas ideias do filósofo inglês Herbert Read. Esse movimento teve como manifestação mais conhecida a tendência da livre expressão que, ao mesmo tempo, foi largamente influenciada pelo trabalho inovador de Viktor Lowenfeld, o qual acreditava que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos, desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse expressar-se livremente.

O princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas acompanhado pelo “imprescindível” conceito de criatividade. Esse princípio tinha como objetivo fundamental facilitar o desenvolvimento criador da criança. No entanto, como resultado, desencadeou-se uma descaracterização progressiva da área. Constata-se que na década de sessenta surge uma nova mudança de foco dentro do ensino de arte, questionando basicamente a ideia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano. Essa nova tendência articulou-se num duplo movimento: de um lado, a revisão crítica da livre expressão e de outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento.

Nunca como agora a arte esteve tão vinculada à vida. A educação artística é experienciada pelo indivíduo de um modo contínuo, o que acontece ao longo da sua vida, e que tem implicações no desenvolvimento estético e social do mesmo. Como a arte não está separada da vida em comunidade, a aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural constituem uma vertente fundamental para o entendimento de valores culturais. A educação artística, como a educação em geral, acontece de duas formas: sistematicamente dentro da sala de aula e assistematicamente através da ida a museus, a musicais, a teatros, da internet, das plataformas virtuais, assim, como através dos meios de comunicação de massa e das manifestações não institucionalizadas da cultura. Feldman, Thomas Munro e Elliot Eisner, segundo John Dewey, responsáveis pela mudança de rumo do ensino de Arte nos Estados Unidos, no início dos anos setenta,

afirmavam que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução. Segundo eles, as habilidades artísticas desenvolvem-se por meio de questões que se apresentam à criança no decorrer das suas experiências de procurar meios para transformar ideias, sentimentos e imagens num objeto material.

Atualmente, e apesar de se comprovar que

“As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspetos da existência humana” (UNESCO, 2006, p.7),

assiste-se cada vez mais à desvalorização do desenvolvimento emocional em detrimento do cognitivo. Tal como defende Damásio (1995), esta desvalorização constata-se no declínio do comportamento moral da sociedade moderna e a Educação Artística, como disciplina promotora de desenvolvimento emocional, possibilita um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Conforme o que se pode ler no programa do Currículo Nacional de Ensino Básico da Educação Artística “a integração da disciplina de Educação Visual numa área de Educação Artística situa-a nos domínios concretos da Expressão Plástica e do Desenho, entendido este como uma escrita visual de uma linguagem específica das Artes Plásticas. A Educação Visual é uma disciplina fundamental para a educação global do cidadão”. Educação Visual apresenta-se organizada em conteúdos, objetivos e metas curriculares. Estas sugerem uma ação multidisciplinar que se estrutura em quatro domínios: Técnica; Representação; Discurso e Projeto. O domínio da técnica prende-se com a aquisição e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas com o domínio aptidões práticas através de procedimentos sistemáticos e metodológicos; o domínio da representação prende-se com procedimentos de registo, comunicação, esquematização e visualização de simbologias gráficas que obedecem a princípios estabelecidos; o domínio do discurso foca-se na capacidade de interpretar, construir, transmitir ideias e conceitos; e por último, o do projeto relaciona-se com a capacidade de criar um conjunto de procedimentos organizados e interligados no sentido de atingir um dado objetivo.

Apesar de provada e comprovada, por inúmeros estudiosos da área, a importância desta disciplina no currículo dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento de diferentes

competências que se refletem na forma destes pensarem, de serem e de agirem, o que se verifica, na prática, é a sua desvalorização traduzida pela diminuição da carga horária semanal atribuída em cada nível de ensino.

1.4 Criatividade e Pensamento Crítico em Artes Visuais

Valente (1989) referido por Tenreiro-Vieira (2000, p.15) expõe: **“O objectivo primeiro da escola, e talvez o mais singular, é o de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos ensinando-os a pensar, crítica e criativamente, para que aprendam a eficazmente tomar decisões face a problemas que os confrontam (...)”**

Ao longo da história a criatividade teve conceitos muito distintos e definiu-se de forma mais ou menos relacionada com a inteligência do indivíduo, teve várias definições e implicações nos diferentes sistemas educativos. Virgolim criou uma definição a partir de vários pontos de vista, do estudo de vários autores, como Ostrower (1987) ou Noller (1977), criou uma definição pessoal em que defende que

“A criatividade é um potencial inerente ao ser humano, mas que necessita ser cultivado e desenvolvido, através do uso da imaginação, do conhecimento, da motivação para criar e do uso de técnicas específicas para fazer desabrochar o ato criativo, de forma que o indivíduo realize suas potencialidades como ser humano e traga uma efetiva contribuição para si mesmo como pessoa, para seu ambiente mais próximo ou para a sociedade na qual se encontra inserido” (Virgolim, 1991)⁸.

(Bonnie Cramond in Morais, 2006) refere que o aluno pode nascer com a capacidade criativa e sensibilidade percetiva, mas se não tiver acesso por parte dos familiares, professores e amigos à arte, seja em trabalhos manuais, desenho em casa, etc. será difícil desenvolver o interesse pelo campo artístico. Esse aluno terá muitas das componentes necessárias para se exprimir criativamente, mas só a coincidência de diversas variáveis e em combinações perfeitas,

⁸ **Virgolim, A. M. R. (1991).** Criatividade, autoconceito e atitudes com relação à escola entre alunos de escolas Abertas, Intermediárias e Tradicionais. *Dissertação de Mestrado não publicada*. Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF.

criam as condições para se dar a manifestação da grande criatividade, por isso esta é tão rara. O mesmo autor também defende que, de fato, educar segundo a criatividade aponta para a motivação criativa do aluno bem como a do educador que deve assumir também ele uma postura criativa.

Rogers (1985), em defesa da promoção da criatividade na escola, diz que esta dá ênfase exagerado ao conformismo, à passividade e à estereotipia, em detrimento de certas condições, como a intuição, a abertura aos sentimentos e às emoções, aos interesses estéticos e à curiosidade. O que parece não oferecer dúvida é que os alunos preferem aprender de forma criativa, explorando, manipulando, questionando, experimentando, testando e modificando ideias, ou seja, exercendo inquérito científico sobre o seu ambiente (Torrance, 1963). Segundo Sternberg (2003) o sistema educativo que não dê espaço à criatividade está condenado ao fracasso. Pelo que escrevem os vários autores, aqui referenciados, a criatividade necessita ser cultivada e explorada através do uso da imaginação, do conhecimento, da motivação para criar e do uso de técnicas específicas para fazer desenvolver o ato criativo, com o objetivo do indivíduo explorar as suas potencialidades como ser humano e contribuir efetivamente para si mesmo, como pessoa ou para a sociedade em que está inserido. Para Torrance (1976) a arte contribui para estimular a sensibilidade estética e para libertar a criatividade, facilitando a descoberta das mais variadas técnicas e formas de expressão, bem como o completo desenvolvimento da personalidade.

Por estas razões, é essencial estimular o pensamento crítico na educação, não só do ensino básico até ao ensino superior, mas também na formação ao longo da vida.

PENSAMENTO CRÍTICO

“O homem realmente livre é o que é capaz de exercer o seu pensamento crítico em busca da verdade, em todos os setores, a fim de procurar agir adequadamente, em função da realidade dos fatos” (Nérici, 1985, p.37).

Atualmente vive-se numa sociedade cada vez mais alfabetizada, tecnológica e inovadora, que está em constante evolução quer tecnologicamente quer cientificamente, uma sociedade caracterizada pela rápida mudança de paradigma, uma mudança que exige cada vez mais dos seus cidadãos, esperando deles maior competência, especialização, multidisciplinaridade e autonomia. Estas competências só são atingíveis pela prática do exercício do pensamento crítico que deverá ser estimulado na escola, local privilegiado e primordial para esse exercício.

Quanto à importância do exercício do pensamento crítico no plano educativo, Hare (1999) tal como refere Tenreiro-Vieira (2004) apresenta as seguintes justificações que a alicerçam: a primeira prende-se com questões éticas, considera que os “alunos têm o direito moral de serem ensinados a pensar criticamente (p.1); a segunda passa pelo plano intelectual uma vez que o seu exercício visa “procurar afastá-los da mera aceitação de crenças que outros afirmam serem verdadeiras e encorajá-los a avaliarem a credibilidade daqueles que se apresentam a si mesmos como peritos” (p.1); a terceira é uma razão programática que defende a importância do exercício do pensamento crítico para “enfrentar, com êxito, a complexidade da vida moderna científica e tecnologicamente orientada” (p.1).

A temática do pensamento crítico tem sido explorada por inúmeros autores de diferentes áreas científicas. Lai (2001) refere três áreas do conhecimento que assumem diferentes abordagens, nomeadamente a filosofia, a psicologia e a educação. Refere que esta última se baseia na experiência e na observação da aprendizagem dos alunos ao longo da sua escolaridade e se caracteriza pela criação de taxonomias com a intenção de orientar, instruir e avaliar as competências do pensamento crítico. Nas três abordagens é possível encontrarem-se convergências e divergências, também segundo Lai (2001) as abordagens são coincidentes nas capacidades específicas deste pensamento, designadamente: analisar os argumentos, reclamações ou provas; fazer inferências usando o raciocínio indutivo e dedutivo; julgar ou avaliar; tomar decisões ou resolver problemas.

O pensamento crítico, as suas potencialidades e capacidades são mencionados como meta da educação desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86 de 14 de Outubro), como se pode ler em vários dos seus artigos, nomeadamente no quinto ponto do segundo artigo onde se pode ler que um dos princípios gerais da educação deverá ser “ (...) [formar] cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua formação progressiva.” (p.3068)

Valente (1989) referido por Tenreiro-Vieira (2000) expõe: “O objectivo primeiro da escola e talvez o mais singular é o de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos ensinando-os a pensar, crítica e criativamente, para que aprendam a eficazmente tomar decisões face a problemas que os confrontam (...) ” (p.15) O desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico deverá constituir uma ferramenta que possibilite aos discentes adquirir conhecimentos úteis ao seu futuro (Tenreiro-Vieira, 2000). Segundo Tittle (2001), a escola não tem a capacidade de prever que tipo de conhecimento será necessário para o futuro de cada aluno, pelo que vai precisar de dotar os seus alunos de autonomia, independência e controlo nas suas aprendizagens.

Tenreiro-Vieira (2000) constata que embora nas diretrizes educativas estejam descritas implicitamente a necessidade de incutir o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico, na prática educativa, alguns docentes ainda utilizam estratégias que não potenciam o questionamento, discussão de ideias ou o debate de opiniões e sugerem no aluno uma necessidade excessiva de memorização de conteúdos.

O mesmo autor defende que para um docente ensinar os seus alunos a pensarem criticamente, tem ele próprio de o fazer na sua prática. Para Lampert (2006), os alunos que desenvolvem estas capacidades saberão empregar em vários domínios o pensamento reflexivo e a resolução de problemas. No seguimento destas conclusões tiradas, por vários autores de referência, definiram-se abordagens e programas que consideram ser promotores do desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico em sala de aula (Costa, 1991; Tenreiro-Vieira (2000).

Tenreiro-Vieira (2000) refere que as abordagens e programas poderão ser divididos em três categorias: programas centrados no ensino de princípios gerais de pensamento crítico, programas assentes numa perspetiva que defende a especificidade do conteúdo e programas de intervenção mista.

1.5 A Comunicação Visual pela Imagem do Desenho Representativo e de Ilustração

LITERACIA VISUAL

Partindo do pressuposto de que se vive na “era da informação” constata-se que atualmente se está “ (...) perante os tempos do ecrã mundo, do tudo-ecrã, contemporâneo da rede das redes, mas também dos ecrãs de vigilância, dos ecrãs de informação, dos ecrãs lúdicos, dos ecrãs de ambiente” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p.21). Para Nicholas Mirzoeff, “a experiência humana é agora mais visual e visualizada do que alguma vez foi no passado. Na era do écran visual, o nosso ponto de vista é crucial (...) ver é muito mais do que acreditar. Não é apenas uma parte da vida diária, é a vida diária” (*cit. por* Charréu, 2003, p.10).

Assiste-se a um alto nível de desenvolvimento tecnológico que privilegia a utilização de imagens. Para fazer circular tamanho fluxo de informações, a forma mais ágil encontrada pela comunicação é a visual: linguagem universal, de fácil e rápida decodificação, altamente atrativa e envolvente (Oliveira, 2009, p.18). Segundo Bosi (1988), os psicólogos da percepção são unânimes em afirmar que a maioria das informações que o homem moderno recebe vem das imagens, por esse fato não se pode isolá-lo da sua relação com a cultura de um mundo onde o que é produzido é para ser visto. Reconhece-se que as imagens são e sempre foram poderosos estímulos para a mente humana. Na verdade “a utilização das imagens generaliza-se de facto e, quer olhemos quer as fabriquemos, somos quotidianamente levados à sua utilização, decifração e interpretação” (Joly, 1994, p.9). Assim, “a riqueza da abordagem contradiz a redução da imagem à mediática ou às novas tecnologias: estas são apenas as formas mais recentes, se não as últimas, dos signos visuais que nos acompanham, tal como acompanharam já a história da humanidade” (*ibid.*, 1994, p.137).

A reflexão acerca da dimensão visual, enquanto entendimento, decodificação ou produção de imagens, torna-se imprescindível na formação cultural dos indivíduos, especialmente nos dias hoje, constitui uma oportunidade a não perder, sobretudo quando “o universo do visual, é na atualidade, como sempre foi, mediador de valores culturais” (Hernández, 2000, p.23). De acordo com Guedes (2013), quanto mais cedo prepararmos as gerações futuras para o entendimento e o domínio das dimensões associadas que lhes estão associadas e à sua

importância na construção do século XXI, melhor. Será portanto neste contexto que (...) sem ter um objeto de estudo específico, mas abarcando todas as formas culturais que se reconhecem de modo lato na definição da imagem, assim como os discursos sociais e históricos do visível e as modalidades de configuração da visão e da visualidade, a literacia visual constitui-se como instrumento estratégico que exige múltiplas competências (Gil, 2011, p.25).

O termo literacia proliferou e depressa passou para outras áreas do ensino a partir da sua definição mais genérica e, de acordo com Sá-Chaves (2005), inscreve-se noutros níveis e tipos de competência percebida como *leitura da vida*, que não passam apenas pela decifração de textos e documentos escritos, e define-se não só pela capacidade de leitura e escrita, mas também pelas competências que cada indivíduo adquire num determinado contexto social com vista a sua autonomia e a cidadania ativa e participada.

A autoria do termo literacia visual pode ser atribuída a John Debes (1969), que a definiu como:

“ (...) um grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver através da visão e da integração simultânea de outras experiências sensoriais. O desenvolvimento destas competências é fundamental para a aprendizagem do ser humano. Quando desenvolvidas, essas competências permitem a uma pessoa visualmente instruída discriminar e interpretar ações visíveis, objetos, símbolos, naturais ou artificiais, que poderá encontrar no seu ambiente. Ao usar estas competências o indivíduo pode comunicar com os outros, ou compreender e desfrutar as obras-primas da comunicação visual” (1969, p.27).

O conceito de literacia visual para Eça (2000), passa pela ideia de que o conhecimento básico dos indivíduos nas sociedades pós-industriais deve incluir inteligências flexíveis, competências criativas verbais e não-verbais, capacidades de pensar criticamente e com imaginação, compreensão intercultural e empatia para com a diversidade cultural. Acrescenta que “ (...) a investigação tem demonstrado que estes atributos pessoais são adquiridos através do processo da aprendizagem e utilização de linguagens artísticas” Eça (2000, p.17).

Rapidamente a literacia visual ganhou importância em estudos de média, tecnologia da informação, estudos culturais e educação das Artes Visuais. Em Portugal, o Ministério da Educação refere que a literacia nas artes:

“ (...) pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para percecionar e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele” (Departamento de Educação Básica, 2001).

No que diz respeito ao percurso particular das artes no ensino na atualidade, Eça (2000), destaca as vantagens de um currículo em que as orientações do ensino artístico estejam adequadas à sociedade pós-moderna integrando aspetos essenciais de análise crítica e contextual, reflexão e avaliação do processo de aprendizagem. Charréu considera que (...) o grande desafio colocado à educação artística consistirá, então, em definir o que hoje deverá ser considerado axial entre os conteúdos tradicionais da arte formalista, como é que estes deverão dialogar com os conteúdos do mundo digital e, em particular, como é que vida e a cultura contemporânea, que borbulha fora da escola, se poderá escolarizar, num espaço curricular da experimentação, criação e fruição crítica das visualidades, para bem da própria escola e daqueles que a frequentam (Charréu, 2007, p.7). De acordo com Charréu (2012), os arte-educadores contemporâneos deparam-se com um conjunto de competências que, na maioria das vezes, não lhes foram proporcionadas nas suas formações iniciais, realizadas em instituições formalmente académicas, imersas em conteúdos passivos e historicistas, distantes dos problemas que os alunos, famílias e professores gostariam de ver debatidos no interior da escola.

A importância da literacia visual é referida por Douglas Kellner, (...) qualquer que seja a origem disciplinar ou o campo de trabalho em causa, a generalidade dos autores parece concordar com o princípio de que a literacia visual é hoje uma componente educativa central, que deve ser reforçada nos diversos níveis de ensino (...) (2002, p. 154). De acordo com Kress & Van Leeuwen (cit. por Vilas Boas, 2010), a comunicação visual está a tornar-se cada vez menos o domínio de especialistas e cada vez mais crucial nos domínios da comunicação pública. Inevitavelmente, isto conduzirá a novas e mais regras e a um ensino normativo mais formal. Para Vilas Boas (2010), não ser “visualmente letrado” começará a suscitar sanções sociais pelo que começará a ser uma questão de sobrevivência, especialmente no local de trabalho.

Por tudo o que aqui foi abordado julgou-se importante para este projeto a abordagem ao conceito de literacia visual, considerando-se que as competências visuais influenciam o modo como os alunos interpretam, decifram e codificam as imagens no processo da comunicação visual. Essas são a resposta ao solicitado em cada Unidade de Trabalho aqui apresentadas.

IMAGEM

As noções de visão e visualidade são elementares para o entendimento da literacia visual. John Walker e Sarah Chaplin (2002) definem a visão como sendo o processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos e a visualidade como o olhar socializado (2002, p. 41-42). Por outro lado, Fernando Rodrigues (2011) considera:

“ (...) imagem não a síntese que chega à retina, mas aquela que resulta de uma produção cultural. Toda a imagem é uma mensagem produzida segundo códigos. Se ela é codificada, tecnológica e culturalmente, para decifrá-la precisamos conhecer os códigos, normas, regras, princípios, regulamentos, nos quais foi produzida e apresentada, sob pena de ocorrer uma inadequação como se nos encontrássemos perante uma língua estrangeira desconhecida [...] o olhar tem sido historicamente construído, hoje não vemos o mesmo que ontem, amanhã veremos diferente de hoje. A história do olhar é a história do pensamento humano. Se determinadas culturas ou indivíduos são indiferentes a certos objetos que outros enaltecem, é porque, na verdade, não percebem esses objetos como os que mantêm com eles um trato mais íntimo” (2011, p.42).

Pode dizer-se que tudo o que os nossos olhos veem, são imagens e comunicação visual. Então, importa perceber, antes de mais, o que é uma imagem⁹, sabendo-se que está muitas vezes associada aos média, à comunicação social, à publicidade, mas ela é a representação visual do real ou do imaginário, concluindo-se, que sendo inspirada pela imaginação e pelo real, é considerada uma interpretação que pode ser pensada e materializada.

O carácter das imagens quanto à sua definição é difícil e gera discussão. Uma das mais antigas foi proliferada por Platão (cit. por Joly 1994, p.14) que refere: “Chamo imagens em primeiro lugar às sombras, em seguida aos reflexos que vemos nas águas ou superfícies dos corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações deste género”. De acordo com esta definição fica a ideia de que embora de uma forma simplista a “ (...) imagem seria já um segundo objeto, em relação a outra que ela representaria de acordo com algumas leis particulares” (Joly, 1994, p.14).

A palavra “imagem” é repetida diariamente até à exaustão, sendo que o seu uso remete a maior parte das vezes para a imagem mediática. É a partir dos mais diversos meios de comunicação, televisão, rádio, internet, jornais ou revistas que ela é “anunciada, comentada, adulada ou vilipendiada pelos próprios média, a imagem torna-se então sinónimo de televisão e publicidade” (ibid., 1994, p.14). Gunther Kress (2001) considera que cada vez mais vivemos num mundo rodeado de imagens e sensibiliza para as mudanças no modo de comunicação, na

⁹ “**Imago**”, palavra do latim, faz parte da origem da palavra “**imagem**”. Na Antiguidade romana, era uma máscara mortuária colocada no rosto do cadáver para simbolizar a sua alma.

apropriação do meio envolvente e, como a comunicação por imagens, pode determinar o significado de mensagens escritas.

Segundo Conceição Lopes citada por Ana Miriam da Silva (2010, p.64), a comunicação é um processo inevitável intencional e irreversível, processo que é impossível fechar ou restringir numa única definição. Comunicar requer que o homem esteja capacitado para a utilização de um conjunto de meios ao seu dispor, e, no que toca à comunicação visual, é uma linguagem muito própria e específica, com características de linguagem imediata, bastante direta, concreta e universal, cuja a aprendizagem é desenvolvida de forma muito natural e espontânea. No entanto, a utilização da comunicação visual nas sociedades contemporâneas tem vindo a desenvolver a utilização de códigos visuais específicos, e assim quem não conhecer alguns códigos visuais não conseguirá perceber – decodificar – a mensagem visual contida nesses códigos, à semelhança do que podemos constatar na linguagem escrita, pois quem não conhecer o código da linguagem escrita não conseguirá decodificar um texto.

Sendo a imagem parte integrante da comunicação visual, é pertinente referir que a mesma é difundida e imposta pelas tecnologias da informação e comunicação. Principalmente através dos média vieram despertar a importância da mesma como meio eficaz de comunicação e persuasão. Estas exploram todas as potencialidades dos mais diferentes discursos num mesmo texto para persuadir com eficiência total. São capazes de produzir mensagens que podem levar os indivíduos a darem respostas, agindo com a emoção e não apenas com a razão. Conferindo-se portanto, um meio perfeito de comunicação, capaz de criar esse tipo de efeitos nos indivíduos.

Uma imagem pode ser estática ou dinâmica, pode ser um desenho, uma fotografia ou uma animação. Para Clark e Lyons citados em Teorias e Métodos de Pesquisa em Comunicação, além do formato e tipo, é preciso pensar na função comunicativa da imagem e na sua função cognitiva (2011, [s.p.]). Refira-se que as imagens possuem um conjunto de características que permitem uma diferenciação das diversas espécies icónicas em termos quantitativos: grau de figuração de uma imagem; grande iconicidade; grau de complexidade; grau de ocupação do campo visual; espessura da trama e do grão; distintas qualidades técnicas; presença ou ausência da cor; dimensão estética; grau de normalização.

O significado de uma imagem não é o mesmo para todos, devido às experiências e contextos próprios de cada indivíduo. Martine Joly (1994) afirma que:

“Compreendemos que ela designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece” (1994).

DESENHO

“Aprender a ver o que está perante nós é a primeira etapa para aprender a desenhar” (Edwards, 2004).

No desenvolvimento deste projeto a criação de imagens pelo desenho e a expressão gráfica foram as formas estratégicas definidas para potenciar a criatividade dos alunos. Interessou abordar o desenho como conteúdo e forma de expressão a utilizar na concretização dos projetos das diferentes Unidades de Trabalho propostas, pois este é uma das mais antigas manifestações artísticas, muito anterior à escrita, existindo desde a pré-história, quando o homem representava o mundo através de gravuras ou pinturas com cariz realista ou abstrato. Desenhar é um impulso inerente a todo o ser humano. Desde os primeiros meses de vida, que acompanha o desenvolvimento do cérebro, assim como da evolução da psicomotricidade, permitindo a expressão gráfica, sendo um meio revelador da forma como cada um compreende e se relaciona com o mundo à nossa volta. Desenhar é uma faculdade intrínseca a todo o indivíduo que o pode fazer de forma mais ou menos talentosa. Segundo Betty Edwards (2004), “Desenhar é um processo curioso, tão interligado ao processo de ver que seria difícil separar os dois. A capacidade de desenhar depende da capacidade de ver como um artista vê - e esta maneira de ver pode enriquecer enormemente a vida de uma pessoa.” (...) “Mas a capacidade básica de desenhar é também acessível a qualquer pessoa que venha a aprender a fazer a transição mental para a modalidade do artista e a ver à maneira do artista” (1984, p.10).

O Desenho¹⁰ é considerado, por muitos estudiosos, a base de todas as artes, uma linguagem comum, um meio imediato para a expressão material das ideias e do pensamento. É

¹⁰ Read (1943) defendia que a Arte apela ao pensamento e o Desenho à sensação.

um instrumento mental, tal como referia Alberti, tratadista italiano do Séc. XV, o *Desenho é coisa mentale*.

No campo da educação, a relevância do desenho, já era definida por Ramalho Ortigão que escreveu em 1880.

“O desenho é a base de todo o ensino escolar e de toda a educação do homem. A fonte de todos os conhecimentos humanos é a observação. Toda a noção que não se baseie na observação dos fenómenos tem o carácter anedótico, não tem o carácter científico. Por isso todos os pedagogos, desde Froebel, exigem que a educação da criança principie pela adstracção dos sentidos no exame directo de todas as propriedades dos corpos, a cor, a forma, o volume, o peso, etc [...] é pelo estudo do desenho que logicamente deve começar qualquer instrução. O exame da forma convencional das letras, que serve de base à leitura, deve vir depois do exame da forma das coisas que serve de base ao desenho.” (citado por Henriques, 2001, p.47).

No Currículo Nacional do Ensino Básico relativamente à Educação Artística, as Competências Gerais definidas, proclamam que se deve afirmar a singularidade de cada um e que se deve promover e facilitar a expressão dos alunos, pois esta pode tornar-se uma mais-valia para a sociedade (p.150). É referido que em termos de experiências de aprendizagem se deve dar primazia à exploração de diferentes formas de criação e de processos comunicacionais, incentivando, assim, formas personalizadas de expressão, ou seja, deve-se valorizar a expressão espontânea, encaminhando os alunos para a escolha de técnicas e instrumentos com intenção expressiva. Quanto ao desenho sugere-se que se deve explorar a capacidade expressiva “*O desenho como uma atitude expressiva deixa perceber modos de ver, sentir e ser*” (pp.151, 154 e 162).

Segundo Mith (1990) a maioria das definições refere o desenho como sendo a forma de representação de formas ou ideias sobre uma superfície bidimensional, através de “uma representação executada por meio de linhas; disposição de linhas, de modo a determinar uma forma particular”. (1990, p.73) Pode ter, como ponto de partida, vários enfoques. Há os que reproduzem o mundo real, outros que revelam a memória do seu autor e ainda os que são propostas originais, mas, todos têm a capacidade de criar estratégias para que possa dar resposta, dotado de uma nova compreensão do mundo, ensinando a observar, analisar e processar.

Os argumentos apresentados por Rosa Oliveira (2010) fundamentam a escolha das estratégias definidas inicialmente pela mestrandia na definição dos objetivos desta investigação: “O Desenho é um meio privilegiado de expressão de que nos servimos naturalmente desde crianças, que nos é inato para representar o mundo que vamos conhecendo. Esse impulso acompanha-nos durante toda a vida, de diferentes maneiras e com diferentes níveis de intenção. É uma disciplina estruturante do pensamento visual. Quem desenha constrói imagens que, antes de serem representação, são apropriação”. [...] “Quem desenha, desenha-se numa unidade de experiências, percepções e construções, que são fruto

do seu sentir, do seu pensar, das suas referências pessoais. É um instrumento de comunicação, através de pontos, de linhas, de formas, de sombras e luzes, que nos faz entender o mundo que conhecemos, o espaço em que vivemos, o que idealizamos, ou a que aspiramos” (2010, [s.p.]).

Daniela Cidade (2007) afirma que:

“O desenho como representação de uma realidade, onde são estabelecidas as relações entre sujeito, espaço e objeto, pode ser uma disciplina que leva ao conhecimento. O conhecimento num sentido mais amplo ou global, que não visa somente os aspetos da linguagem do desenho, mas essencialmente ensinar o aluno a compreender” (Cidade, 2007, p.3)

O desenho permite estruturar o pensamento visual e através dele, pode-se transformar, criar, investigar, construir e comunicar. Robert Lafon, citado por Alberto B. Sousa (2003), define esta expressão como “o que manifesta estritamente o sentimento, a paixão, o pensamento” (2003, p.177).

“O desenho ajuda a refletir, é uma espécie de meditação que se torna útil, também, enquanto projeto. Possui uma capacidade organizadora. Por estes motivos foi e continua a ser utilizado por um grande número de autores de várias áreas como um auxiliar que permite uma tradução direta do pensamento” (Azevedo, 2009, p.67).

Os alunos, através do desenho tornam-se mais reflexivos e críticos, pois a sua prática “induzirá o nosso cérebro a despoletar mecanismos de representação mental, das quais resultará uma representação material” (Rodrigues, 2010, p.106). Defendendo de que os alunos devem ter a possibilidade de obter diversas experiências na sua aprendizagem, Eisner (2008) considera que é desta variedade de experiências que vão adquirindo conhecimentos e amadurecer as suas reflexões e técnicas. Eisner defende também que, no processo de ensino aprendizagem da educação artística, os alunos devem ser ensinados, treinados a observar, a ver as formas visuais, pois só com este treino têm a possibilidade de aumentar e refinar as suas capacidades perçetivas e isto só se desenvolve à medida que se aprende.

Cousinet, citado por Hernandez (2000), defende que o desenho livre é de extrema importância no processo educativo, “A escola perde seu caráter artificial e se transforma numa extensão e explicação da vida...O ensino do desenho tem lugar nessa implicação” (2000, p.73). Através do desenho, os alunos ampliam a sua capacidade criativa e passam a conhecer as diferentes linguagens artísticas, obtendo, assim, um olhar mais sensível do mundo que os rodeia, aprendendo a representa-lo. Sabendo-se que um desenho não é uma cópia fiel da realidade que se percebe e também não é um registo seguro da imagem percebida mentalmente então, a

percepção enquanto ato mental é um processo ativo que consiste na aquisição, interpretação, seleção e organização da informação obtida pelos sentidos.

O desenvolvimento da percepção tridimensional dá-se com a vivência do espaço através da captação de estímulos, como brilho, sombra, cor, frio ou quente, tipo de contato, etc. Esses estímulos atuam no cérebro que os interpreta elaborando conceitos de forma, proporção, posição e orientação. Toda a nova informação que chega ao cérebro é interpretada, classificada, comparada e armazenada à luz dos conceitos tridimensionais já formulados. Assim, todo esse processamento leva à formulação de novos conceitos ou ao refinamento dos já existentes, o que nos faz do indivíduo um ser único. Observa-se recorrentemente, que na aprendizagem do desenho, um dos problemas detectados é a dificuldade dos alunos em perceber corretamente o elemento e não a falta de habilidade motora. Ou seja, de saber ver, pois para desenhar é preciso olhar para o que se está a desenhar. Não basta, a observação simbólica e interpretativa, é necessário elaborar uma correspondência de forma, linhas e relacioná-los entre eles. O Desenho é um fenómeno de ilusão aos olhos de quem o percebe tornando-se numa linguagem subjetiva da realidade uma vez que pode ter qualquer significado dependendo do ponto de vista do autor e do observador. Luís Rodrigues (2003) acrescenta que o desenho muda consoante as culturas, mentalidades, indivíduos, épocas, instrumentos e técnicas, interesses ou necessidades do seu autor e que “ (...) o Homem não é um ser estável, ou melhor, não vive em estado psicológico estanque e imutável”. (2003, p.23)

Considera-se que desenhar é representar algo, uma idealização de realidade ou irrealidade, uma ideia ou uma memória, um jogo entre o corpo e a mente. Deste modo, o ato de desenhar, envolve uma consciência subjetiva e objetiva do mundo visual. Betty Edwards (2004) diz que para desenhar “é necessário ver as coisas de forma diferente”, passar para “um estado de consciência para o desenho”, criando condições em “nós” que permitam a transição para uma modalidade diferente de processamento de informação, efetuando-se, assim, a visualização consciente, sem a verbalização daquilo que se observa. Podemos dizer que o desenho é um “processo reflexivo complexo” que envolve em simultâneo o “saber gesticular, estruturar, e representar” (Molina, 2003, p.139). É representar, “fazer estar presente, aquilo de que fala o desenho” (Molina, 2003, p.49), seja uma ideia, ação, memória ou objeto, através de uma técnica.

Olhar com olhos de ver, está na base de todo o ensino do desenho, sendo esta a capacidade que permite ao indivíduo desenvolver as restantes competências, como analisar,

refletir e compreender, para a obtenção de resultados. “Aprender a desenhar é realmente uma questão de aprender a ver – ver corretamente – o que implica muito mais do que ver apenas com os olhos.” (Kimon Nicolaides, 1941, p.5). Para que haja uma observação, interiorizada, é necessário compreender o que se vê, que resulta na consciencialização de um conjunto de dados em torno de um determinado aspeto. Contudo, existem fatores culturais, psicológicos e fisiológicos que fazem com que cada indivíduo faça a sua própria interpretação do observado. É uma disciplina estruturante do pensamento visual, com um processo construtivo diversificado, complexo e difícil de ser modelado, que nos serve desde crianças, de forma inata, para representar o mundo que nos rodeia, desempenhando um papel importante na nossa aprendizagem.

Como disse o escultor e professor Alberto Carneiro (2001, p.34), “O desenho é provavelmente a forma de expressão que sintetiza melhor a nossa relação com o mundo. Ele permite-nos, com a elaboração mental, o desenvolvimento de ideias e a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos”.

ILUSTRAÇÃO

Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, a raiz etimológica da palavra ilustração, deriva do latim *illustratiōne* e representa “ato de iluminar, de tornar brilhante”. A ilustração, geralmente, é uma imagem figurativa podendo ser abstrata ou não, ela acompanha um carácter explicativo, com o objetivo de acrescentar informações, sintetizar, decorar ou representar visualmente um texto. A grande diferença entre o desenho e desenho de ilustração prende-se com o facto de o primeiro poder acontecer intuitivamente, surgindo simplesmente da necessidade expressiva do autor, e o segundo ser uma forma de comunicação que necessariamente transmite uma ideia, conceito ou mensagem e segue sempre um determinado programa.

Independentemente da técnica ou do estilo representativo, uma imagem é considerada ilustração sempre que transmita uma ideia, conceito ou mensagem. Também é sinónimo de conhecimento, de saber, como refere Terence Dalley “O objetivo de toda a arte visual é a produção de imagens. Quando estas imagens são usadas para comunicar uma informação concreta, a arte geralmente chama-se ilustração” (1980, p. 10).

A ilustração como expressão, com a função de comunicar visualmente, segundo a ilustradora Joana Quental (2009):

“ (...) é reveladora de um modo específico de processo e pensamento. E pelo facto desse modo se constituir a partir do sentido implícito (do que não é dito), exigindo para se manifestar a participação cognitiva e afectiva do ilustrador, revela marcas de subjectividade e de poética portadoras de soluções narrativas, gráficas e plásticas originais. Essa transmutação entre as linguagens verbal e visual está impregnada de experiências, memórias e conhecimento; de tudo aquilo, enfim, que pelo corpo é percebido e sentido. Por isso se entende que configura, necessariamente, algo novo, já que não existem dois seres organicamente iguais” (2009, [s.p.]).

1.6 Autores de referência: Victor Nunes e Chema Madoz

Após a tomada de decisão do tema a abordar na intervenção em PES I e II, a criatividade e o pensamento crítico pelas Artes Visuais, procedeu-se a uma pesquisa de autores que melhor pudessem referenciar o projeto que começava agora a surgir. Foi, então, que apareceram Chema Madoz e Victor Nunes, este, através duma simples postagem no *Facebook*. Depois de analisados os autores, confirmou-se o interesse e desenvolveram-se as Unidades de Trabalho.

Victor Nunes

O artista plástico e ilustrador brasileiro Victor Nunes combina alimentos e objetos do quotidiano com traços simples para ilustrar animais, pessoas e cenas variadas. O seu trabalho convida a um olhar diferente sobre o mundo, convida à descoberta do significado da sua criação. A arte de Victor Nunes é um bom exemplo do fenómeno chamado pareidolia¹¹. A pareidolia é um fenómeno psicológico presente em todos os seres humanos, que envolve um estímulo vago e aleatório, geralmente uma imagem ou som, sendo percebido como algo distinto e com significado. É comum ver imagens que parecem ter significado em nuvens, montanhas, solos rochosos, florestas, líquidos, janelas embaciadas e em outros tantos objetos e lugares. Também acontece com sons, sendo comum em músicas tocadas ao contrário.

¹¹ A palavra **pareidolia** vem do grego *para*, que é *junto de* ou *ao lado de*, e *eidolon*, *imagem*, *figura* ou *forma*. Pareidolia é um tipo de apofenia mas, num sentido restrito.

O fenómeno psíquico diante de uma imagem ou figura varia segundo o ponto de vista de cada observador. Por exemplo, uma criança interpretará essa forma segundo um determinado animal de estimação, personagens de desenhos animados ou qualquer outra coisa condizente com a sua faixa etária. Para um adulto, a mesma figura assumirá formas diferentes conforme a sua capacidade criativa.

Victor Nunes dá rostos a qualquer objeto que encontra, reinventa-o e interpreta-o de várias formas, numa simples folha de papel em que um pedaço da alface é transformado num bonito vestido duma elegante senhora, uma pipoca pode ser a cabeça de uma vaca ou um clip pode ser o olho de alguém. O autor privilegia o humor no modo como ilustra seus trabalhos.

Foi difícil encontrar informação sobre Victor Nunes, não se conhece, ainda, bibliografia, e a tomada de conhecimento da sua obra aconteceu via *Facebook*, onde publica as suas ilustrações, como ele próprio diz, “Só por diversão”, tendo cerca de 44 119 pessoas que o seguem.

<https://www.facebook.com/victornunesfaces/>

<http://www.thisismarvelous.com/imaginative-3d-illustrations-made-from-everyday-objects-by-victor-nunes/>

<http://www.boredpanda.com/everyday-object-art-faces-victor-nunes/>

<https://www.instagram.com/victornunesfaces/>

<https://www.youtube.com/watch?v=t4X64Yu39D8>

TRABALHOS QUE CONSTAM DO PORTEFÓLIO DO AUTOR

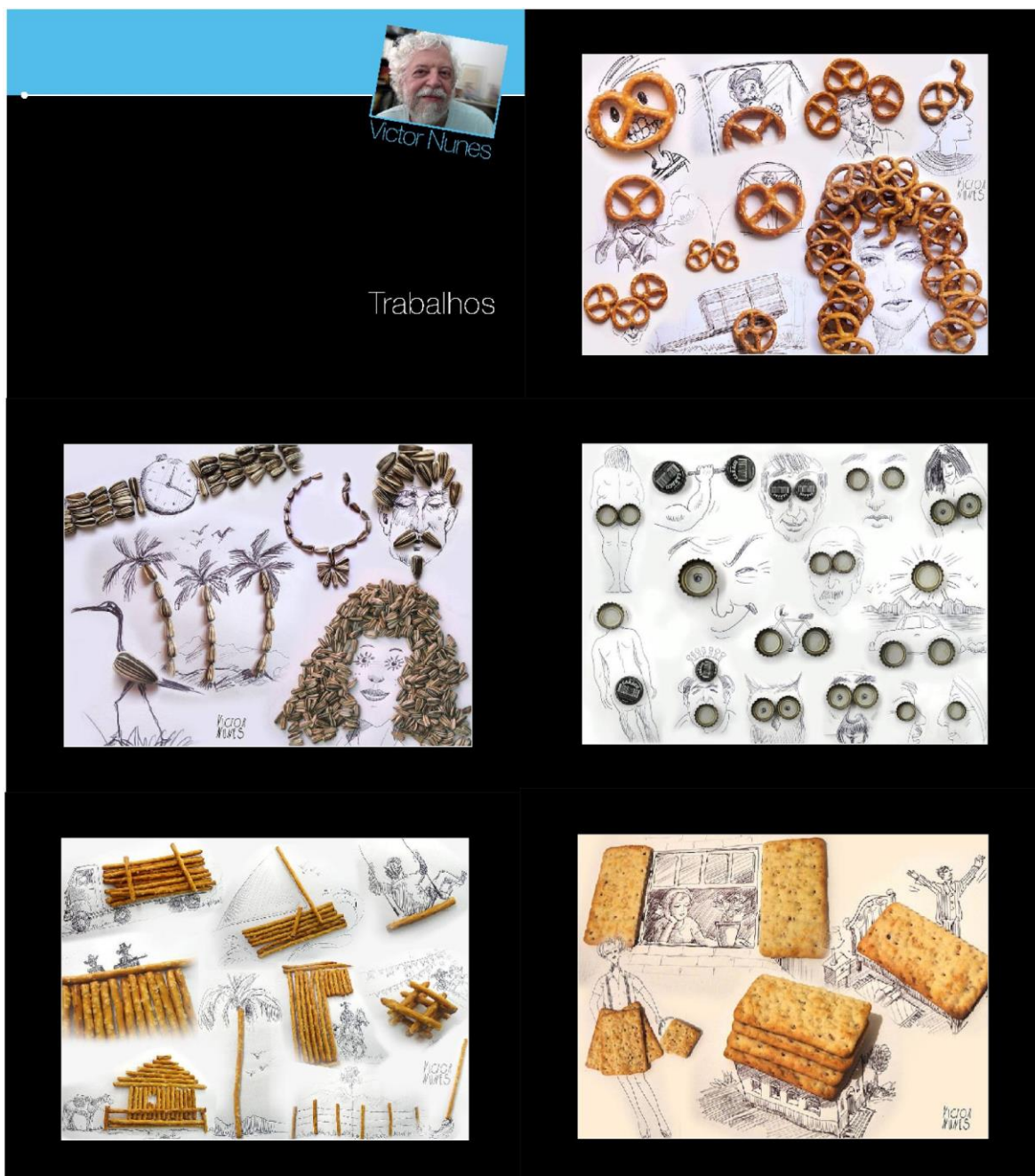


Imagem 1 Portefólio Victor Nunes



Imagem 2 Portefólio Victor Nunes

Chema Madoz

José Maria Rodríguez Madoz nasceu em Madrid, em 1958, licenciou-se em História da Arte, pela da Universidade *Complutense* de Madrid. É fotógrafo, o seu trabalho é reconhecido dentro e fora do seu país, é um dos artistas que mais expõem em Espanha, realizou a sua primeira exposição a título individual em 1985, atende artisticamente pelo nome de Chema Madoz¹².

Iniciou a sua carreira fotografando a figura humana e a partir de 1990 imprimiu a sua marca ao fotografar objetos do quotidiano de um modo simples, claro, objetivo, sempre a preto e branco ou sépia, caracterizando, assim, o seu trabalho e distinguindo-se dos demais. Mais do que fotografar objetos, o autor, retira-os do seu contexto habitual, dando-lhe significados e percepções diferentes. Atribui-lhes um novo significado, alterando a sua função e manipulando o seu contexto de modo a dar-lhes uma nova dimensão. É considerado o Salvador Dali da fotografia, e o estilo do seu trabalho oscila entre o surrealismo e o conceptualismo, produzindo imagens a partir da criação de novas metáforas, paradoxos, transformando o comum em incomum com algum humor até, em muitas delas.

Chema Madoz é reconhecido internacionalmente pela sua fotografia, já recebeu inúmeros prémios, como, por exemplo, o Prémio Kodak Espanha de 1991, *Higasikawa Photofestival* de 2000, no Japão ou o Prémio Nacional de Fotografia do Ministério de Cultura da Espanha, também em 2000. As suas obras constam em livros, revistas, galerias e museus de Espanha, França, Estados Unidos e Japão.

Não é fácil encontrar bibliografia referente a este autor, no entanto, na internet vários são os sítios que expõem, citam ou referenciam a arte de Chema Madoz.

<http://www.chemamadoz.com/>

<http://www.boredpanda.com/chema-madoz-photography/>

http://obviousmag.org/archives/2010/03/chema_madoz_-_fotografo_surrealista.html

http://www.robertkleingallery.com/gallery/contemporary/madoz__chema/

http://obviousmag.org/archives/2010/03/chema_madoz__fotografo_surrealista.html#ixzz4S741KAJM

Follow us: [@obvious on Twitter](#) | [obviousmagazine on Facebook](#)

<https://www.youtube.com/watch?v=PVfKjEFMm48>

¹² A máxima para o seu trabalho também é muito simples: nem tudo é o que parece.

TRABALHOS QUE CONSTAM DO PORTEFÓLIO DO AUTOR

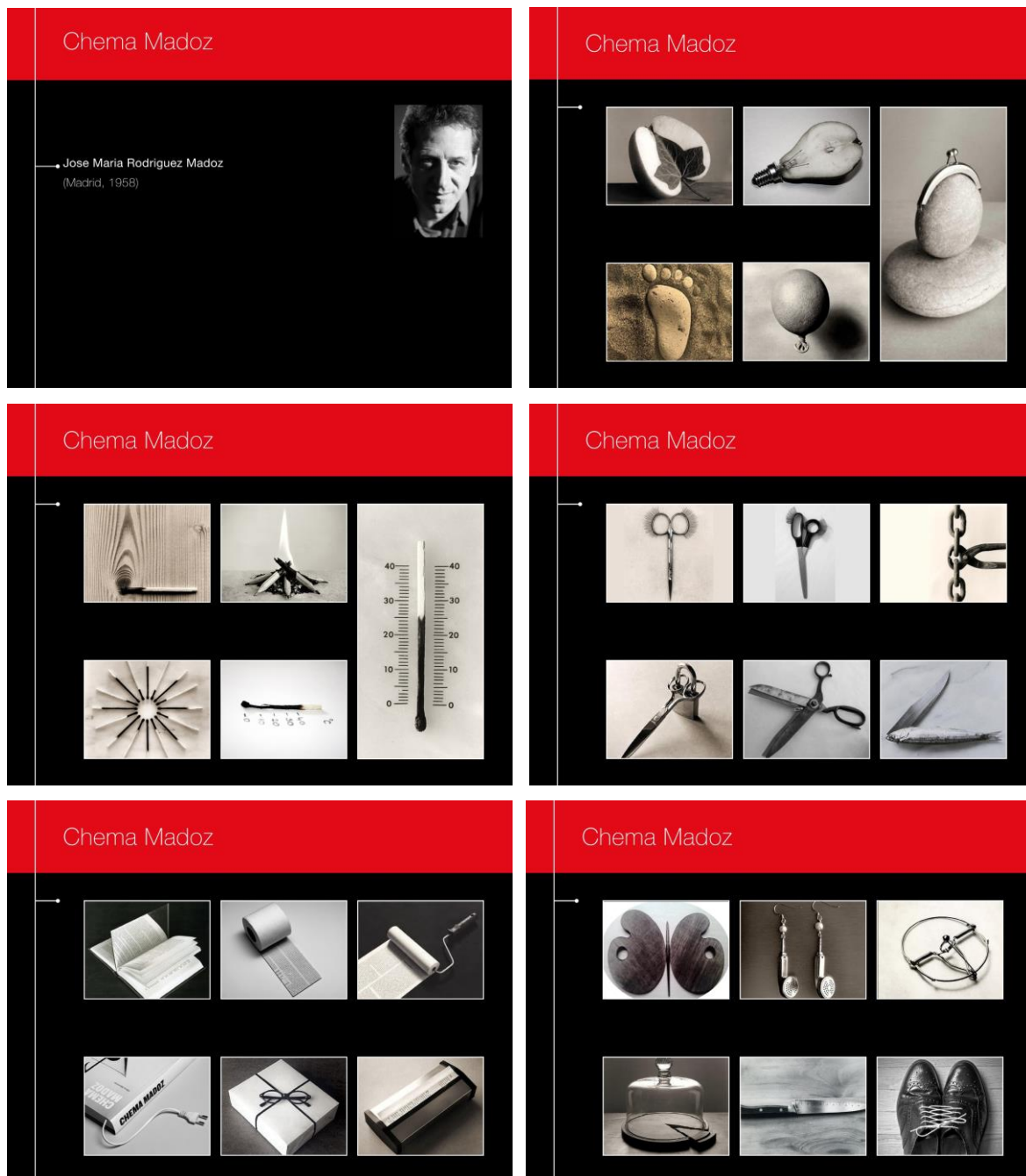


Imagem 3 Portefólio Chema Madoz

Capítulo II

Quadro Prático| Projeto de Intervenção

“As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspetos da existência humana” (UNESCO, 2006, p.7).

Projeto de Intervenção

O projeto de intervenção realizado pretendeu, de um modo geral, abordar a importância das Artes Visuais, nomeadamente da disciplina de Educação Visual, como disciplina promotora, estimuladora, potenciadora de imaginação, criatividade, e, conseqüentemente, de pensamento crítico a partir dos conteúdos do currículo nacional, particularmente a comunicação visual, explorando a imagem através da ilustração, sempre com o intuito de incentivar os alunos a questionar e a pensar.

Todos os trabalhos realizados ao longo do estágio assentaram no pressuposto de que a arte é indispensável ao desenvolvimento do ser humano, devendo ser sempre difundida ao longo da vida, pois promove a criatividade de modo a integrar novos saberes e o sentido crítico dos indivíduos. Tal como refere Robinson (UNESCO, 2006, p.10), a “imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas. Existe uma forte relação entre estes três processos. A imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia”.

As artes constituem um meio de expressão e de descoberta, abrindo vias privilegiadas para a apropriação de conhecimentos. Devido ao seu poder atrativo e às possibilidades imaginativas que podem desencadear, a educação artística pode facilitar o desenvolvimento da linguagem, aumentar a capacidade criativa, auxiliar o processo de socialização, apoiar o desempenho intelectual em geral e até ativar atitudes positivas em relação à própria escola. A aprendizagem das artes tem enorme relevância no desenvolvimento humano, pois permite que se aprendam competências muito importantes para as sociedades atuais, nomeadamente a capacidade de trabalharem em equipa, de se expressarem, de lidarem com emoções e de se relacionarem com outras culturas.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001) “As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.”

2.1 Contextualização e apresentação do Projeto de Intervenção

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) faz parte do currículo deste mestrado e dela consta o projeto de intervenção que aqui se descreve. Decorreu na Escola Secundária de Estarreja, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Estarreja, no ano letivo de 2013/2014 e prolongou-se por todo o período em que se desenvolveu o projeto de intervenção onde a investigadora principal foi simultaneamente estagiária e docente.

No primeiro ano, os mestrandos, adquirem conhecimentos teóricos sobre áreas relacionadas com a futura prática profissional a um nível predominantemente teórico e no segundo ano experiencia-se na prática tudo o que se aprendeu na teoria, em contexto real de escolas básicas e/ou secundárias.

No âmbito da PES I foi proposto que relativamente ao contexto escolar em que se inserem os mestrandos, inicialmente se observasse e conhecesse o meio local, a escola e os alunos da turma para que, posteriormente se realizassem as suas intervenções em sala de aula de forma sustentada e se procedesse, assim, às suas investigações.

Ao longo do I Período, a mestranda que aqui apresenta esta investigação assumiu as turmas do 8.ºA e 9.ºD. No II Período trocou a turma do 8.ºano, passando, assim, a responsabilizar-se pelo 8.ºB, desenvolvendo todo o trabalho de planificação das matérias lecionadas, de forma a partilhar conhecimentos e intervir assim neste ciclo do ensino básico.

No período inicial, de observação, teve a oportunidade de conhecer, mais aprofundadamente as particularidades do contexto educativo em questão, especialmente, no que diz respeito ao ambiente de sala de aula, desde as suas dinâmicas, metodologias adotadas pelo professor, características e comportamentos dos alunos, funcionamento da escola, relações interpessoais entre o corpo docente e não docente. Todos estes processos de observação e as várias intervenções permitiram à mestranda evoluir gradualmente enquanto professora em formação e a desenvolver práticas ajustadas e adequadas às características e exigências dos alunos, enquanto turma e na individualidade de cada um, uma vez que, como refere Estrela (1994) “Não é possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico, se não conhecermos com objetividade a realidade em que pretendemos intervir.”

Para que esta ação pudesse ser devidamente sustentada, durante todas as intervenções, foi crucial planificar de forma coerente e detalhada todos os atos interventivos em contexto de sala de aula, de modo a que toda a prática fosse mais ponderada, eficaz e pudesse refletir as especificidades do contexto educacional, contribuindo, assim, para aprendizagens mais significativas.

Como tal, ao longo dos portefólios realizados em PES I e PES II, “espaço de reflexão, através do qual o professor melhora a sua prática” Nunes, (2001), refletiu-se aquilo que foi acontecendo ao longo do I Período e do II Período do ano letivo 2013/2014, tudo aquilo que se observou, compreendendo-se e aprendendo-se, não esquecendo que “ Elaborar um portefólio constitui um modo de melhorar as nossas competências, clarificar as nossas ideias e desenvolver novas estratégias e técnicas, enfim... ser um professor reflexivo, capaz de enfrentar novos desafios que se colocam, a si enquanto profissional” (Rodriguez-Farrar, 1998), sabendo que a “ utilização do portefólio com professores estagiários, o processo é derivado de uma variedade de actividades, experiências de aprendizagem e ensino (...) O produto são os itens que o estudante-professor produz para evidenciar a sua compreensão dessas experiências vividas” (Loughran & Corrigan, 1995).

CONSELHO

Estarreja é um município no distrito de Aveiro, delimitado a norte pelo concelho de Ovar, a este pelo concelho de Oliveira de Azeméis, a sul pelo concelho de Albergaria-a-Velha e a oeste pelo concelho da Murtosa. Caracteriza-se pela sua tradição industrial que conduziu recentemente à criação de um dos principais complexos de indústria química do país.

Em Janeiro de 2005, Estarreja foi elevada a cidade. O concelho apresenta uma área total de 108.11km² e uma população total de 26,997 habitantes, sendo que a freguesia de Beduído onde se localiza a sede do concelho tem uma população de 7544 habitantes, a maior de todo o concelho (Censos de 2011). O concelho de Estarreja é servido pelos principais eixos rodoviários do país e da região (A1, A25 e A29).

De acordo com os Censos de 2011, a população total diminuiu 4% nos últimos 10 anos em contraponto com os concelhos vizinhos que conheceram um aumento. Verifica-se uma redução da população correspondente à faixa etária mais jovem dos 0-14 anos e o aumento da faixa etária com mais de 65 anos o que se traduz no envelhecimento da população. A dimensão média familiar é composta por 2,8 elementos, sendo que a maior parte da população ativa não possui uma escolaridade de 9 anos. Quase metade da população (46,32%) se encontra em situação ativa, sendo que o principal setor de atividade é o secundário verificando-se um crescimento do setor terciário.

ESCOLA

O ano de 1973 marcou o início do ensino liceal em Estarreja, resultado das reformas educativas de Veiga Simão e da consciência das limitações do ensino técnico e dos colégios particulares. Contudo, o liceu nunca chegou a funcionar como tal, fundindo-se com a Escola Industrial e Comercial e dando origem a uma das primeiras escolas secundárias do país: a Escola Secundária de Estarreja, que começou a funcionar no ano letivo de 1985/86.

No ano letivo 2011/2012 foi inaugurado o novo edifício da escola secundária que corresponde à recuperação das antigas instalações e à construção de novos espaços que dotaram a escola de uma maior e melhor oferta para o desenvolvimento das atividades educativas, passando esta a disponibilizar de espaços destinados para o ensino de disciplinas que necessitam de condições específicas como os laboratórios e oficinas, bem como de um pavilhão gimnodesportivo. A escola apresenta uma oferta formativa diversificada procurando dar resposta à complexidade do contexto socioeconómico da região.

TURMAS

8º A

A turma do 8º A de escolaridade apresenta um total de 20 alunos (10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino) sendo 1 repetente e 1 aluno com necessidades educativas especiais. Caracteriza-se como uma turma de aproveitamento satisfatório, contudo, faladora e irrequieta.

O contato da mestrandia com a turma correspondeu a dois tempos de 45 minutos correspondentes ao período letivo semanal da disciplina de Educação Visual, que aconteceu à segunda-feira das 13:30 às 15:00 horas.

8º B

A turma do 8º B de escolaridade apresenta um total de 22 alunos (13 do sexo feminino e 9 do sexo masculino) sendo 3 repetentes e 1 aluna com necessidades educativas especiais. Caracteriza-se como uma turma de aproveitamento satisfatório, contudo, um pouco faladora.

O contato da mestrandia com a turma correspondeu a dois tempos de 45 minutos correspondentes ao período letivo semanal da disciplina de Educação Visual, que aconteceu à quarta-feira das 15:10 às 16:40 horas.

9º D

A turma do 9º D de escolaridade apresenta um total de 22 alunos (10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino) sendo 1 repetentes e 1 aluno com necessidades educativas especiais. Caracteriza-se como uma turma de aproveitamento pouco satisfatório, muito faladora e irrequieta.

O contato da mestrandia com a turma correspondeu a três tempos de 45 minutos correspondentes ao período letivo semanal da disciplina de Educação Visual, que acontece à segunda-feira das 15:15 às 16:40 horas e à sexta-feira das 14:15 às 15:00 horas.

2.2 Desenvolvimento do Projeto de Intervenção

A Prática de Ensino Supervisionada iniciou-se com a observação das aulas do Orientador Cooperante, em que as mestrandas acompanharam a realização dos exercícios em curso. Posteriormente foi-lhes proposto que lecionassem a sua primeira aula tratando a Unidade de Trabalho da “Cor”. Foram-lhes atribuídas duas turmas, uma do 8.º Ano e outra do 9.º Ano e continuaram os seus percursos separadamente.

Durante o estágio foram lecionadas diversas aulas onde se desenvolveram várias Unidades de Trabalho¹³ sempre subordinadas ao tema “Criatividade”. Na explanação do tema às turmas, a mestranda apresentou um *PowerPoint* onde se começa por ver um excerto do filme “Alice no País das Maravilhas”, do Tim Burton, apresentou sucintamente a definição de criatividade e promoveu a discussão do tema partindo da questão deixada no final (“E para ti, o que é criatividade?”).¹⁴

Na última etapa dos três projetos desenvolvidos nas Unidades de Trabalho lecionadas, os alunos responderam a um questionário¹⁵ com vista a obtenção de respostas referentes às questões da investigação, que comportou os pressupostos de validação, rentabilização e operacionalização do projecto. Os alunos, ainda, preencheram uma ficha de autoavaliação¹⁶ e a mestranda procedeu à avaliação formativa dos mesmos através de uma grelha de avaliação¹⁷.

¹³ Consultar Anexos D1,D2 e D3

¹⁴ Consultar ANEXO A1

¹⁵ Consultar ANEXO E1

¹⁶ Consultar ANEXO C1

¹⁷ Consultar ANEXO C4

UNIDADES DE TRABALHO

8.ºAno, Turma A

Cor.

Criatividade: Função dos Objetos na Comunicação Visual – Transformação de uma chávena de café funcional em não funcional.

8.ºAno, Turma B

Criatividade: A Imagem na Comunicação Visual – Desenho de ilustração seguindo o tema da “pareidolia” desenvolvido pelo autor de referência Victor Nunes.

9.ºAno, Turma D

Cor.

Criatividade: Função dos Objetos na Comunicação Visual – Fotografia criativa abordando o trabalho do autor Chema Madoz.

Criatividade: A Imagem na Comunicação Visual – Desenho de ilustração seguindo o tema da “pareidolia” desenvolvido pelo autor de referência Victor Nunes.

2.2.1 Unidade de Trabalho I

Criatividade: Função dos Objetos na Comunicação Visual – Transformação de uma chávena de café funcional em não funcional.



Imagem 4 Registo fotográfico da evolução formal do exercício

DESCRIÇÃO DO PROJETO

Este exercício prende-se com a utilização da forma geométrica do cilindro como base e tem como objetivo final a recriação de uma chávena de café não funcional que se caracterize pela originalidade e criatividade.

Na resposta ao proposto, os alunos começaram por aprender a desenhar um cilindro segundo a perspetiva isométrica, desenharam várias propostas de chávenas de café, escolheram uma e aprenderam a desenhar as três vistas principais. Tiveram, assim, contato com a metodologia do trabalho em Design. Aqui trataram-se temáticas complexas que envolveram o desenho representativo, rigoroso e perspetivo de objetos, obrigando os alunos a realizarem a análise morfológica da chávena que criaram, de modo a desconstruí-la e reconstruí-la novamente alterando a sua função tornando-a, assim, não funcional.

Este exercício tem um carácter criativo bastante marcante. Os alunos, são desafiados a abordar a concepção de objetos contrariando a relação forma-função que está presente nos objetos diários, quotidianos.

Do ponto de vista do ensino, este exercício serviu para consciencializar os alunos que a forma de um objeto utilitário está diretamente relacionado com a sua função e, embora existam variadíssimas soluções para o mesmo problema, existem aspetos que devem ser respeitados e a criatividade é a melhor ferramenta ao seu alcance.

É um exercício que permite abordar vários conteúdos curriculares que se relacionam com o processo de design, abordando aspetos de natureza funcional como é a relação do objeto com a função, os materiais utilizados, as dimensões, o manuseamento, entre outros.

A construção do modelo revelou-se uma fase do trabalho onde os alunos demonstraram grande empenho e motivação, explorando as suas possibilidades tridimensionais para o desenvolvimento das ideias.

Após terem sido efetuados os ajustes necessários a última fase do projeto consistiu na sua representação bidimensional através das três vistas principais e de uma perspetiva isométrica.

O desenvolvimento do exercício correu bem, no geral, os alunos mostraram-se empenhados e interessados, no entanto, a turma é pouco trabalhadora e responsável, raramente se fizeram acompanhar do material necessário e atempadamente solicitado pelos professores.

MATERIAIS DE APOIO

- *Powerpoint* expositivo acerca do conteúdo programático das funções dos objetos na comunicação visual.¹⁸
- Ficha de trabalho sobre o mesmo tema, em que lhes é dado uma folha com vários tipos de objectos e de diferentes funções e a ficha com espaço para se trabalharem as diferentes funções através da colagem das imagens e do desenho.¹⁹
- *Powerpoint* expositivo acerca do desenho de um cilindro, onde também se assiste a um filme de uma pessoa a desenhar de forma simples e esquematizada, tal como se pretende que os alunos o façam.²⁰
- Ficha de trabalho com o resumo, em papel, de todos os passos necessário, ao desenho perspético do cilindro.²¹
- Enunciado do trabalho de avaliação.²²

¹⁸ Consultar ANEXO A2

¹⁹ Consultar ANEXO B1

²⁰ Consultar ANEXO A3

²¹ Consultar ANEXO B2

²² Consultar ANEXO B4

METODOLOGIA

FASE 1| PROBLEMA (P)

A partir de dois rolos de papel higiênico, tesoura, x-acto, cola e utilizando como base a forma geométrica de um cilindro, os alunos recriaram a forma original e criativa de uma chávena de café, executando o modelo à escala real, desenhando as três vistas principais e dando volume a partir da representação das respetivas sombras própria e projetada. Seguidamente alteraram a localização de uma ou mais partes do objeto que construíram e modificaram a sua forma de modo a que este se tornasse num produto unicamente de cariz estético e não funcional.

FASE 2| DEFINIÇÃO DO PROBLEMA (DP)

Esta unidade de trabalho tratou os conteúdos programáticos das funções dos objetos na comunicação visual, do design do produto, desenho à vista, desenho rigoroso, perspetiva isométrica de um cilindro, domínio de materiais e técnicas de representação já conhecidas e abordadas ao longo dos anteriores anos escolares.

Os alunos iniciaram este projeto partindo da construção de uma chávena de café em cartão, seguidamente desconstruíram essa forma alterando uma das partes constituintes do objecto, desenharam as vistas principais através do desenho em perspetiva isométrica trabalhando para além do volume, as sombras.

Os alunos inicialmente desenvolveram o trabalho de forma experimental, seguindo as orientações dadas, de modo a organizarem o seu pensamento e orientando as suas ideias sempre com o objetivo de responder ao pedido.

FASE 3| COMPONENTES DO PROBLEMA (CP)

Depois de escolherem quais as ideias que pretendiam explorar, esquematizaram todas as ações, de forma específica, dividiram o processo em diferentes fases com o intuito de encontrarem a melhor solução/soluções e cumprirem com os objetivos inicialmente estabelecidos.

Os alunos seguiram o método de resolução de problemas.

FASE 4| RECOLHA DE DADOS (RD)

Nesta altura, os alunos procuraram conhecer melhor cada fase dos seus projetos, separadamente, estudando da melhor forma possível cada passo.

Desenvolveram estudos, exploraram formas, materiais, técnicas de expressão e representação a aplicar na resposta ao exercício proposto.

FASE 5| ANÁLISE DE DADOS (AD)

Tendo tratado os dados referidos na fase anterior, os alunos procederam à análise e verificação dos mesmos, selecionaram as formas, os materiais e decidiram as técnicas de expressão e de representação que iriam utilizar.

FASE 6| CRIATIVIDADE (C)

Iniciaram a criação de vários modelos de chávenas de café reflectindo e desenvolvendo ideias originais e criativas como resposta ao exercício.

FASE 7| MATERIAIS E TECNOLOGIAS (MT)

Como resposta à criação do objeto em causa, os alunos verificaram os recursos disponíveis e refletiram sobre a aplicação dos mesmos, tendo em conta o objetivo inicialmente proposto. Aplicaram os conhecimentos estudados a quando da exposição das matérias teóricas, como desenhar um cilindro, o volume, a sombra, as vistas principais e a perspetiva isométrica.

FASE 8| EXPERIMENTAÇÃO (E)

Os alunos experimentaram várias formas compositivas possíveis para os seus projetos, tendo em conta os materiais e os recursos ao seu dispor. Sendo a fase da resolução da problematização, os alunos compuseram uma forma exequível testando materiais, técnicas e métodos para melhor atingirem os seus objetivos.

FASE 9| MODELO (M)

Após várias experimentações, esta foi a fase em que os alunos escolheram a forma final da chávena de café, e chegaram a soluções efetivas como resposta ao problema. Aperfeiçoaram os modelos trabalhando a sua imagem e função.

FASE 10| VERIFICAÇÃO (V)

A fase da verificação identificaram possíveis falhas e procederam às respetivas correcções quer do modelo, forma, função, desenhos das vistas e perspectiva. Foi o momento em que se pretendeu que os alunos percebessem a importância das funções dos objetos, do projeto em design e da sua comunicação.

FASE 11| DESENHO CONSTRUTIVO (DC)

No final cada aluno apresentou uma chávena de café de carácter estético, não funcional, três vistas principais desenhadas em cima de uma grelha isométrica.

Nesta altura esperou-se que os alunos tivessem compreendido que para se atingir um resultado é necessário que se estabeleçam objetivos, dedicação, experimentação, motivação, criatividade e emoção.

FASE 12| SOLUÇÃO (S)

Com a execução deste projeto pretendeu-se fazer com que os alunos questionassem, pensassem acerca da problemática da criatividade, do design do produto e da representação gráfica e comunicacional de objectos seguindo sempre as suas ideias.

Criatividade: A Imagem na Comunicação Visual – Desenho de Ilustração seguindo o tema da “pareidolia” desenvolvido pelo autor de referência Victor Nunes.





Imagem 6 Registo fotográfico da prática educativa em sala de aula

DESCRIÇÃO DO PROJETO

No seguimento do projeto de investigação optou-se por realizar um exercício com os alunos das turmas do 8ºB e do 9ºD, no segundo período, onde voltasse a prevalecer o estímulo pela criatividade. Partindo do assunto, a imagem na comunicação visual, explorou-se o desenho representativo e de ilustração seguindo o tema da pareidolia.

Inspirados na obra do artista plástico e ilustrador brasileiro Victor Nunes, os alunos, exploram o tema sugerido, escolhendo um objeto do seu quotidiano e ilustrando-o de diversas formas numa folha de papel cavallinho A3.

Numa primeira abordagem ao exercício, a mestranda distribuiu pelas turmas diferentes objetos e desafiou os alunos a ilustrarem-nos de modo original e criativo. Como estratégia partiu-se da visualização de uma apresentação *powerpoint* que tratou o trabalho de Victor Nunes, o fenómeno da pareidolia, a imagem na comunicação visual e o desenho de ilustração.

Victor Nunes combina alimentos e objetos do dia-a-dia com traços simples para ilustrar animais, pessoas e cenas variadas, criando imagens que convidam a um olhar diferente sobre o mundo, convidam à descoberta do significado da sua criação e são um bom exemplo do fenómeno aqui abordado que consiste em atribuir significados a sons e imagens distintos e aleatórios, como, por exemplo, a procurar formas em nuvens.

Dependendo das figuras observadas, pudesse assumir um aspeto muito subjetivo que varia de observador para observador ao passo que outras imagens mais claramente nítidas,

possuem uma mesma interpretação ótica em comum entre vários observadores. Portanto, muito tem que ver com a condição psicológica de cada observador, do que se passa em sua mente.

MATERIAIS DE APOIO

- *Powerpoint* de exposição do conteúdo programático da imagem na comunicação visual, do fenómeno da “pareidolia”, do desenho de ilustração, de apresentação e autor de referência, tal como do seu trabalho que servirá de ponto de partida para o desenvolvimento desta unidade de trabalho.²³

METODOLOGIA

FASE 1| PROBLEMA (P)

A partir de elementos como tampas de esferográficas, dinheiro, clips, esparguete, fios de lã, arroz, feijão, rafia, aparas de lápis, entre muitos outros, construir uma imagem que transmita uma determinada ideia ou mensagem.

FASE 2| DEFINIÇÃO DO PROBLEMA (DP)

Tendo esta unidade de trabalho como conteúdo programático a imagem na comunicação visual, o desenho de ilustração e o trabalho de um autor de referência, solicitou-se aos alunos que desenhassem as suas ideias iniciais a fim de estes esquematizarem e organizarem o seu pensamento, orientando as suas pesquisas para a escolha dos elementos que pretendiam explorar. Nesta fase, os alunos, utilizaram materiais e técnicas de representação já conhecidas e abordadas ao longo dos anteriores anos escolares.

FASE 3| COMPONENTES DO PROBLEMA (CP)

Depois de escolherem quais as ideias que pretendiam explorar, esquematizaram todas as ações de forma específica, dividiram o processo em diferentes fases com o intuito de encontrarem as melhores soluções e cumprirem com os objetivos inicialmente estabelecidos.

²³ Consultar ANEXO A4

Os alunos seguiram o método de resolução de problemas.

FASE 4| RECOLHA DE DADOS (RD)

Aqui, os alunos procuraram conhecer melhor cada fase dos seus projetos, desde a colagem do objeto/s escolhido/s ao desenho ilustrativo das suas ideias.

Pesquisaram técnicas de expressão e de representação que poderiam vir a utilizar na resposta mais assertiva à construção da imagem que pretendiam desenvolver.

FASE 5| ANÁLISE DE DADOS (AD)

Tendo recolhido os dados referidos na anterior fase, os alunos procederam à análise e verificação dos mesmos, selecionaram os materiais que iriam utilizar nas suas composições gráficas e decidiram as técnicas de expressão e materiais que utilizaram na execução das suas ilustrações.

Iniciaram a montagem e o registo gráfico das suas ideias através do desenho representativo e ilustrativo.

FASE 6| CRIATIVIDADE (C)

Após o exercício das propostas dos desenhos das imagens que pretendiam construir e que se queria que transmitissem uma determinada ideia ou mensagem, esperava-se que os alunos refletissem e respondessem ao pedido de forma original e criativa.

Teve-se sempre em conta a problematização deste exercício, que se prendeu com a criação de uma imagem criativa que comunicasse visualmente um determinado conceito ou ideia. Tendo-se como premissa que a criatividade se processa de acordo com o método definido por cada aluno e mantém-se nos limites impostos pela análise da recolha de dados e soma valor diferencial a um projeto.

FASE 7| MATERIAIS E TECNOLOGIAS (MT)

Como resposta à criação dos conceitos escolhidos, os alunos verificaram os recursos disponíveis e refletiram sobre a aplicação dos mesmos, tendo em conta o objetivo final proposto.

FASE 8| EXPERIMENTAÇÃO (E)

Os alunos experimentaram várias formas compositivas possíveis para os seus projetos, tendo em conta os materiais recolhidos e os recursos ao seu dispor. Sendo a fase da resolução da problematização, os alunos compuseram várias e diferentes soluções testando materiais, técnicas e métodos para melhor atingir os seus objetivos.

FASE 9| MODELO (M)

Após várias experimentações, esta foi a fase em que os alunos escolheram as imagens a desenvolver e chegaram a soluções efetivas como resposta ao problema. Aperfeiçoaram os desenhos trabalhando a imagem final de forma eficaz ao nível da comunicação visual.

FASE 10| VERIFICAÇÃO (V)

A fase da verificação permitiu identificar possíveis falhas e proceder à correção das mesmas. Foi o momento em que se pretendeu que os alunos percebessem a coerência entre a imagem visual e a mensagem, conceito ou ideia que pretendiam comunicar visualmente.

FASE 11| DESENHO CONSTRUTIVO (DC)

Concluíram-se as ilustrações e esperou-se que os alunos tivessem compreendido que para se atingir um resultado é necessário que se estabeleçam objetivos, dedicação, experimentação, motivação, criatividade e emoção.

FASE 12| SOLUÇÃO (S)

Como resultado obteve-se uma folha de papel cavalete, de formato A3, com diversas ilustrações a partir de um mesmo material que foi colado de diferentes formas consoante cada desenho, tendo como objetivo a construção de imagens visuais que representassem uma determinada ideia ou conceito.

2.2.3 Unidade de Trabalho III

Criatividade: Função dos Objetos na Comunicação Visual – Fotografia criativa abordando o trabalho do autor Chema Madoz.

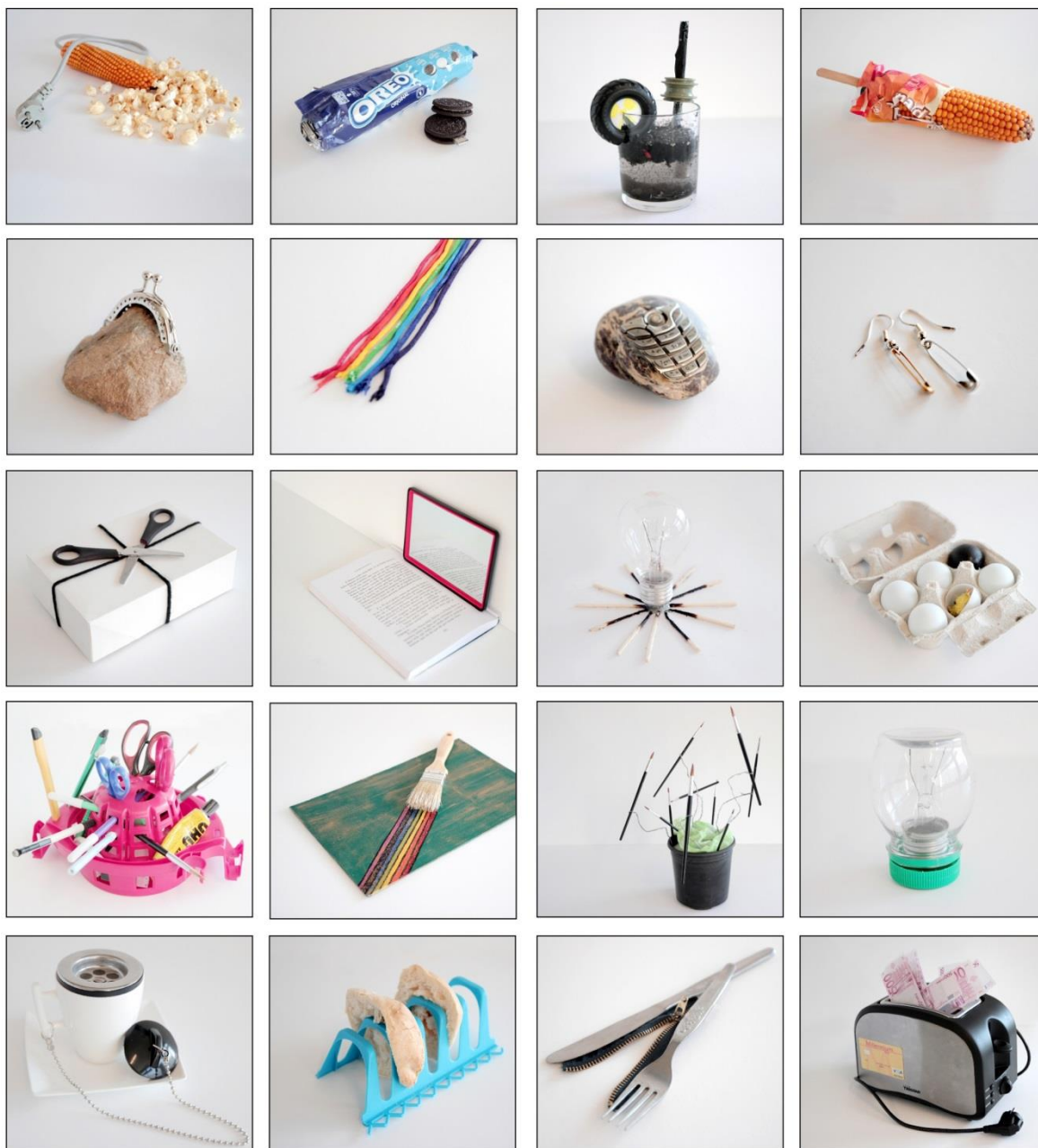


Imagem 7 Registo fotográfico das imagens criadas pelos alunos

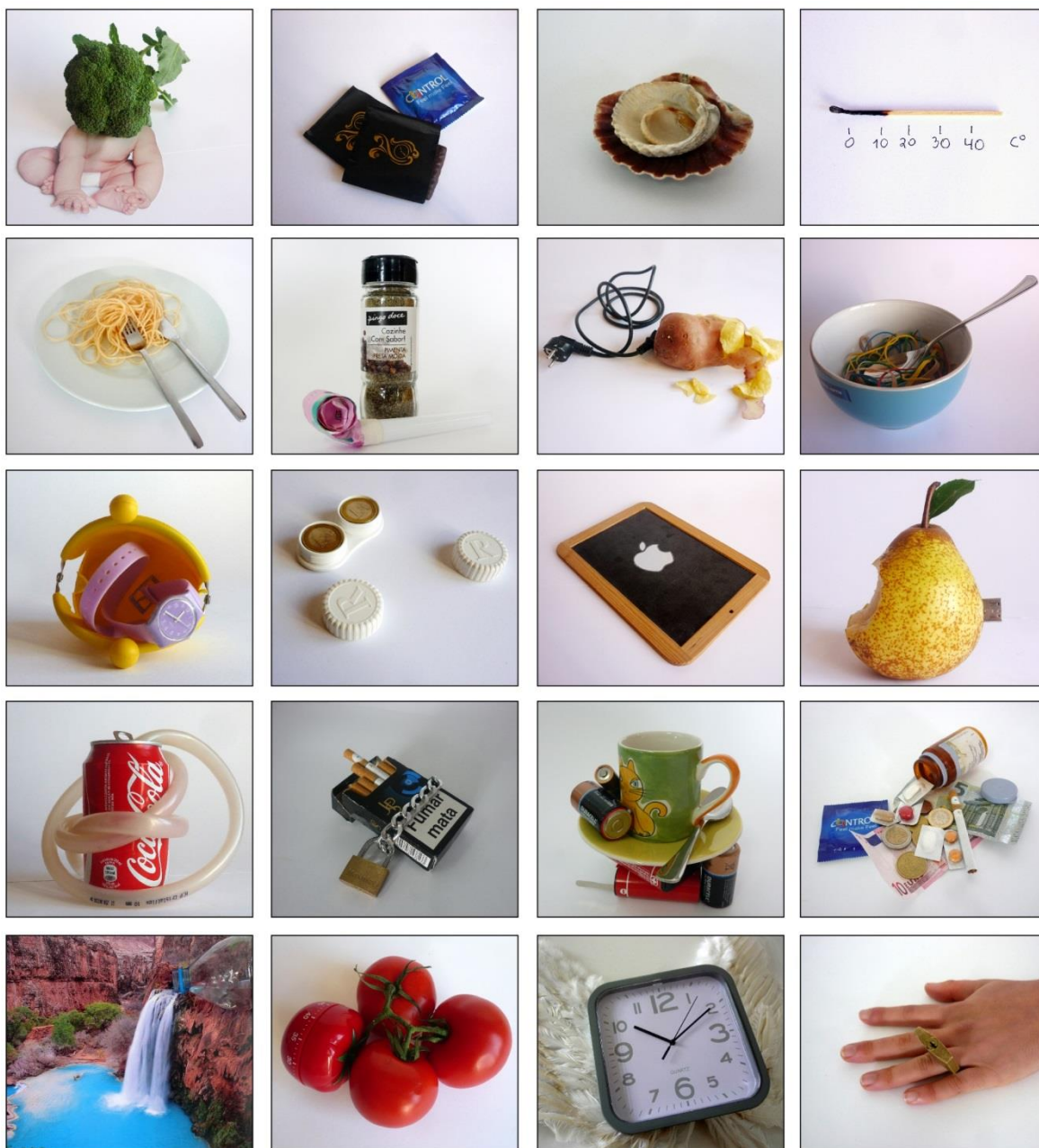


Imagem 8 Registo fotográfico das imagens criadas pelos alunos

DESCRIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Para este projeto escolheu-se abordar os conteúdos programáticos das funções dos objetos, da imagem na comunicação visual, da comunicação na obra de arte, da arte contemporânea, da escultura e da fotografia com a finalidade de responder ao desafio de se criarem fotografias de objetos manipulados com vista à construção de uma imagem que reflita uma dada mensagem ou simplesmente represente um conceito ou uma ideia.

Este exercício apresenta uma vertente criativa bastante marcante, pretende desconstruir ou subverter a função dos objetos usados, imprimindo-lhes um novo conceito e mensagem. Pretende-se que os alunos consigam codificar as imagens das suas composições a serem fotografadas e apresentadas como trabalho final.

Inspirados na obra do fotógrafo e escultor espanhol Chema Madoz, os alunos pesquisaram, manipularam objetos do nosso quotidiano, criaram novas imagens visuais desenhando-as e fotografando-as por último.

Em termos estratégicos, na primeira aula, começou-se por apresentar um *powerpoint* como o conceito de criatividade e pequeno trecho do filme de animação “Alice no País das Maravilhas”, do Tim Burton, promovendo assim, o debate na turma sobre o que se entende por criatividade, qual a sua importância na disciplina de Educação Visual e na vida de cada um.

Seguidamente apresentou-se outro *powerpoint* sobre a comunicação visual visando a forma e funções dos objetos. Os alunos realizaram uma ficha de trabalho para consolidação de conceitos que passou por um “jogo de imagens” e por último apresentou-se à turma o trabalho do autor Chema Madoz, a partir de um pequeno filme biográfico do autor e lançou-se o projeto.

Os alunos trabalharam vários objetos, desenhando-os e esquematizando-os em termos de processo criativo e no final escolheram-se dois para se materializarem. Fotografaram-se todas as composições dos alunos e mostrou-se o resultado final à turma, promovendo, assim, o diálogo e o espírito crítico.

Com este exercício pretendeu-se que os alunos reconhecessem a permanente necessidade de se desenvolver a criatividade de modo a integrarem novos saberes.

MATERIAIS DE APOIO

- *Powerpoint* expositivo à cerca do conteúdo programático das funções dos objectos na comunicação visual.²⁴
- Ficha de trabalho sobre o mesmo tema, em que lhes é dado uma folha com vários tipos de objetos e de diferentes funções e a ficha com espaço para se trabalharem as diferentes funções através da colagem das imagens e do desenho.²⁵
- *Powerpoint* de apresentação do conteúdo programático da imagem na comunicação visual e do autor de referência e do seu trabalho que servirá de base ao projecto a desenvolver nesta unidade de trabalho que aqui se apresenta.²⁶

METODOLOGIA

FASE 1| PROBLEMA (P)

A partir de elementos como rolos de papel higiénico, torradeiras, dinheiro, clips, espelhos, carteiras, esparguete, fios de lã, arroz, feijão, ráfia, aparas de lápis, entre muitos outros, construir uma imagem que transmita uma determinada mensagem que reflita a sociedade em que se vive ou simplesmente represente uma determinada ideia.

FASE 2| DEFINIÇÃO DO PROBLEMA (DP)

Tendo estas unidades de trabalho como conteúdo programático a imagem na comunicação visual e o trabalho dos dois autores de referência, solicitou-se aos alunos que desenhassem as suas ideias iniciais a fim destes esquematizarem e organizarem o seu pensamento, orientando as suas pesquisas para a escolha dos elementos que pretendiam explorar. Nesta fase, os alunos, utilizaram materiais e técnicas de representação já conhecidas e abordadas ao longo dos anteriores anos escolares.

²⁴ Consultar ANEXO A2

²⁵ Consultar ANEXO B1

²⁶ Consultar ANEXO A5

FASE 3| COMPONENTES DO PROBLEMA (CP)

Depois de escolherem quais as ideias que pretendiam explorar, esquematizaram todas as ações e de forma específica dividiram o processo em diferentes fases com o intuito de encontrarem a melhor solução/soluções e cumprirem com os objetivos inicialmente estabelecidos.

Os alunos seguiram o método de resolução de problemas.

FASE 4| RECOLHA DE DADOS (RD)

Nesta altura, os alunos procuraram conhecer melhor cada fase dos seus projetos, separadamente.

Pesquisaram materiais e técnicas de expressão que poderiam vir a utilizar na resposta mais assertiva à construção da imagem que pretendiam desenvolver.

FASE 5| ANÁLISE DE DADOS (AD)

Tendo recolhido os dados referidos na anterior fase, os alunos procederam à análise e verificação dos mesmos, selecionaram os materiais que iriam utilizar nas suas composições gráficas e decidiram as técnicas de expressão e materiais que utilizariam na execução dos seus projetos.

Iniciaram o registo gráfico das suas ideias através do desenho.

FASE 6| CRIATIVIDADE (C)

Após o exercício do desenho das imagens que pretendiam construir, que transmitam uma determinada mensagem, reflexiva da sociedade atual ou simplesmente representem uma dada ideia, esperava-se que os alunos refletissem e desenvolvessem ideias originais e criativas como resposta ao exercício.

Teve-se sempre em conta que a problematização deste exercício prende-se com a criação de uma imagem ou composição gráfica criativa que comunicasse visualmente um determinado conceito.

A criatividade processa-se de acordo com o método definido por cada aluno e mantém-se nos limites impostos pela análise da recolha de dados e soma valor diferencial a um projeto.

FASE 7 | MATERIAIS E TECNOLOGIAS (MT)

Como resposta à criação dos conceitos escolhidos, os alunos verificaram os recursos disponíveis e refletiram sobre a aplicação dos mesmos, tendo em conta o objetivo inicialmente proposto.

FASE 8 | EXPERIMENTAÇÃO (E)

Os alunos experimentaram várias formas compositivas possíveis para os seus projetos, tendo em conta os materiais recolhidos e os seus recursos ao seu dispor. Sendo a fase da resolução da problematização, os alunos compuseram várias e diferentes soluções testando materiais, técnicas e métodos para melhor atingir os seus objetivos.

FASE 9 | MODELO (M)

Após várias experimentações, esta foi a fase em que os alunos escolheram a composição gráfica das imagens a desenvolver e chegaram a soluções efetivas como resposta ao problema. Aperfeiçoaram os modelos trabalhando a imagem final de forma mais funcional e apelativa ao nível da sua comunicação visual.

FASE 10 | VERIFICAÇÃO (V)

A fase da verificação permitiu escolher entre modelos, identificar possíveis falhas e proceder à correção das mesmas. Foi o momento em que se pretendeu que os alunos percebessem a importância do projeto e a coerência entre a imagem visual final e a mensagem ou conceito que pretendiam passar.

Cada aluno apresentou o seu trabalho ilustrativo à turma e discutiu-se o resultado de forma positiva e construtiva mesmo quando algo tenha corrido menos bem.

FASE 11 | DESENHO CONSTRUTIVO (DC)

No caso do projeto de investigação com fim fotográfico, procedeu-se ao desenho final do mesmo. Nesta altura esperou-se que os alunos tivessem compreendido que para se atingir um

resultado é necessário que se estabeleçam objetivos, dedicação, experimentação, motivação, criatividade e emoção.

FASE 12| SOLUÇÃO (S)

Como resultado apresenta-se uma fotografia de dimensões 15X20cm, colada numa moldura, com o objetivo de criar imagens visuais que transmitam uma determinada mensagem reflexiva da sociedade em que se vive ou simplesmente represente uma determinada ideia ou conceito.

2.2.4 Avaliação dos projetos dos alunos

“A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.42).

A avaliação das Unidades de Trabalho propostas pela mestranda aos alunos das três turmas, no decorrer da sua intervenção em PES I e II, baseou-se nas mesmas questões com o intuito de reduzir os níveis de subjetividade das inferências em todo o processo avaliativo. A avaliação aconteceu de modo diagnóstica, formativa e sumativa, de acordo com os critérios definidos para a disciplina de Educação Visual, pela escola de acolhimento do estágio e em consonância com os parâmetros legislados pelo Ministério da Educação. Addison & Burgess (2007) salientam a importância da avaliação ser efetuada em face aos objetivos de aprendizagem.

De acordo com o Despacho Normativo 24-A de 2012, “a avaliação, constituindo-se como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas

curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico. Esta verificação deve ser utilizada por professores e alunos para, em conjunto, suprir as dificuldades de aprendizagem”.

No início do ano letivo, o Conselho Pedagógico da escola definiu os critérios de avaliação dos alunos e estabeleceu 20% para o domínio atitudinal e 80% para o domínio cognitivo. No primeiro domínio, procura-se avaliar: a assiduidade e pontualidade; a responsabilidade sobre os direitos e os deveres que o regulamento interno da escola confere; a preservação dos equipamentos e materiais da escola; a preocupação com a qualidade dos recursos que lhe são destinados; a valorização do trabalho em equipa; a autonomia e empenho, perante a exposição dos seus trabalhos perante os colegas da turma; a participação com responsabilidade nas atividades/trabalhos propostos; a autoavaliação de forma consciente; a sensibilidade perante as diferenças sociais e adequação à convivência com os demais colegas e professores. No segundo domínio, fundamentado nos critérios da disciplina de Educação Visual²⁷, procura-se avaliar os domínios de técnica, representação, discurso e projeto. Classificados os trabalhos, é atribuída a percentagem da avaliação que deve ser convertida na menção qualitativa.

Quanto à avaliação sumativa tomou-se em consideração a autoavaliação²⁸ relativa ao domínio cognitivo e atitudinal do aluno, a observação direta das atitudes registadas numa grelha própria e a avaliação formativa do projeto, tendo sido criada uma grelha de avaliação sumativa²⁹ para o efeito. Segundo Ribeiro & Ribeiro (1990) a avaliação informa tanto o professor como o aluno sobre os conhecimentos adquiridos ou não, permite uma melhor orientação sobre os pontos onde deve incidir o seu trabalho de modo a evoluírem e quanto ao professor, a avaliação, permite identificar os pontos onde o planeamento não resultou, devendo estes procurar aplicar estratégias alternativas, reorganizando as suas planificações segundo os resultados obtidos.

Após análise feita a todos os dados recolhidos das unidades de trabalho (trabalhos, grelhas de avaliação e questionário³⁰) constatou-se que houve uma evolução na observação dos resultados obtidos.

Observando e analisando comparativamente os alunos, em cada turma e os seus resultados obtidos, que de um modo geral, foram bastante satisfatórios, conclui-se, que evoluíram gradualmente, positivamente, demonstrando aquisição de conhecimentos tanto ao

²⁷ Consultar ANEXO C5

²⁸ Consultar ANEXO C1

²⁹ Consultar ANEXO C3

nível dos materiais como das técnicas. De salientar que nas três turmas os alunos mostraram empenho na resolução e superação das suas dificuldades, insistindo em alcançar os objetivos desejados. No entanto, na generalidade, demonstraram a sua responsabilidade de forma pouco satisfatória, não se fazendo acompanhar do material necessário para a disciplina e/ou do solicitado pela mestrandia em cada projeto.

2.3 Avaliação do Projeto de Intervenção

Após o desenvolvimento do projeto de intervenção, procedeu-se à sua avaliação, partindo do pressuposto que esta é uma síntese do processo de reflexão, o que acontece através da recolha, da análise de dados referentes ao mesmo, com o objetivo de obter informação quanto à sua implementação e obtenção de resultados de modo a identificar propostas de melhoria em possíveis aplicações futuras.

Sublinhe-se que esta prática esteve sempre centrada nas pessoas (comunidade educativa). Interessa aqui avaliar o projeto do ponto de vista dos resultados segundo o envolvimento dos alunos, das suas reações, do impacto que teve neles, da sua motivação, entusiasmo, interesse e das suas ações. Por outro lado, o da professora-investigadora/mestrandia, pretende refletir de que forma a sua intervenção conseguiu introduzir novas dimensões na escola e no domínio da disciplina de Educação Visual.

Em qualquer uma das três turmas, os alunos, aderiram ao projeto de forma bastante empenhada, entusiasmada e motivadora. Reagiram sempre positivamente a todas as estratégias apresentadas pela mestrandia, mostraram-se interessados em alcançar os melhores resultados, até mesmo os alunos com mais dificuldades, que necessitaram de mais orientação, acompanharam sempre todas as etapas inerentes aos projetos. Só houve um aluno que não atingiu os objetivos porque faltava muito e nunca se fazia acompanhar do material necessário para a disciplina. Esta última questão era tangível à grande maioria dos alunos que mesmo mostrando-se motivados pelo trabalho, em sala de aula, depois não trazia o material para a aula o

³⁰ Consultar ANEXO E1

que podia ter comprometido todo este processo educativo caso a mestranda não tivesse acautelado a situação.

A apresentação dos dois artistas de referência e das suas obras, que nortearam a intervenção, causou grande impacto nos alunos, provocando até alguma dispersão e perturbação em sala de aula que acabou por se mostrar proveitosa. As imagens produzidas pelos autores são de tal maneira fortes que surpreenderam os alunos, principalmente quando estes perceberam que aquelas eram obras de arte e estavam ao seu alcance, que também eles podiam criá-las conjugando elementos simples do seu quotidiano e no caso do trabalho de Victor Nunes com o desenho ilustrativo aliando-as a uma determinada mensagem, ideia ou conceito que pretendessem comunicar visualmente.

Promoveu-se, assim, o debate de ideias, o questionamento, a reflexão e consequentemente o pensamento crítico como se pode verificar nas imagens ilustrativas das Unidades de Trabalho aqui tratadas. A avaliação das propostas dos alunos foi, no geral, bastante satisfatória, uma vez que responderam ao solicitado de forma original e criativa, conotando as suas imagens com cariz crítico e social. Este projeto, especialmente na abordagem ao autor Chema Madoz, levou os alunos a refletir acerca das problemáticas da sociedade em que vivem ou do mundo em que os rodeia.

Pode dizer-se que o projeto de intervenção desenvolvido pela mestranda surtiu efeito porque introduziu uma dinâmica aberta em relação à exposição dos assuntos tratados pelos alunos, promoveu o debate de ideias de forma constante, responsável e positiva levando os alunos a questionar, a pensar sobre as temáticas e, ainda, implementou a autoavaliação por sistema. Quanto ao domínio dos conteúdos da disciplina aplicou-os, também ela, de forma original e criativa, o que motivou a todos como se prova pelo resultado final dos trabalhos.

No final alguns alunos, nas diferentes turmas, sentiram-se à vontade para comentar que até tinham escolhido temas, por exemplo, de natureza sexual para destabilizar a aula e que a mestranda, acabou por perceber que esse assunto era tratado como todos os outros, com frontalidade, sem preconceitos ou subterfúgios, como deve acontecer em contexto educacional.

O carácter interpretativo do projeto de intervenção encaixa-se numa investigação qualitativa. Esta prende-se com a vertente humanista interpretativa, ou seja, a aplicação do método qualitativo em que os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos

relativamente ao que se observa e de complexo tratamento. A estratégia mais representativa da investigação qualitativa, a que melhor ilustra as suas características é a observação participante.

Com vista a obtenção de respostas às questões da investigação, utilizou-se o ambiente natural da sala de aula como fonte clara de dados, aumentando, assim, o interesse significativo, descritivo no processo de investigação e a observação participante como estratégia mais representativa da investigação qualitativa e a que melhor ilustra as suas características.

A observação participante revelou-se uma estratégia fundamental para a recolha de dados neste estudo. Consiste na observação direta e na participação do investigador nas atividades de determinado grupo a observar. De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 68), o investigador tem de ignorar preconceitos e ser capaz de “interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora”. Os mesmos autores referem, ainda, que “na observação participante o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (1994, p.16).

Também nesta investigação a professora-investigadora foi parte integrante do estudo e controlou o desenvolvimento da investigação através de instrumentos que foram ao encontro dos objetivos inicialmente definidos.

Durante o desenvolvimento desta intervenção, a professora-investigadora manteve-se integrada, apoiando e orientando os alunos, mas evitando interferir nos seus trabalhos.

Quer na análise, desenvolvimento ou reflexão desta investigação o contato direto com a realidade observada revelou-se primordial. Para este efeito, foi usado o diário de bordo e o registo fotográfico. De acordo com Pourtois & Desmet (1999), o diário de bordo é um documento pessoal onde são registadas as vivências e considerações do investigador, as suas perceções e expectativas, as suas satisfações e as relações com os diversos elementos. Para Bogdan & Biklen (1994), o diário de bordo tem como objetivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo.

Neste processo, o diário de bordo revelou-se um instrumento fundamental, não só por se revelar uma fonte importante de dados, mas também, por ter apoiado a professora-investigadora no acompanhamento do desenvolvimento do estudo. Segundo os mesmos autores (*ibidem*), essas

notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (1994, p. 150).

Em todas as fases dos projetos, descritas nas suas metodologias, os trabalhos foram registados fotograficamente revelando-se fundamental como estratégia, na medida em que permitiu analisar a evolução dos mesmos, dos alunos, e permitiu, ainda, uma reflexão mais documentada sobre a prática educativa. Para Bogdan & Biklen (1994, p.183), “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa”. A fotografia é encarada como um documento que comprova o trabalho realizado, é fiável e credível.

Não se pode dizer que desta investigação não tenha constado a recolha de dados através de métodos quantitativos, pelo menos no que diz respeito ao tratamento de dados recolhidos a partir do questionário entregue aos alunos no final de cada projeto e aos resultados das avaliações formativas das Unidades de Trabalho que, de um modo geral, foram bastante satisfatórios.

Conclusão

“Somos cativos do presente, de uma realidade limitada pelo imediato. O nosso olhar resiste em fazer retrospectivas e projeções livres para o futuro. A memória ativa (o ser é fundamentalmente ser-memória) contém mais sementes de futuro que restos de passado. Cada interpretação e/as tendências educativas e/ou filosófico-pedagógicas do passado (passado recente) são um espelho do que pensamos hoje. As novas ideias (re)surgem desde (re)elaborações anteriores. Para Ausubel e Novak a capacidade criativa consistia em construir o novo pela reestruturação do velho. De facto, este é o processo no campo do saber e do saber educativo em particular. Reelaboramos, reinventamos e reorganizamos a partir do que conhecemos e do que observamos. Construir ou destruir os fios de conexão entre o hoje e o ontem, entre o ‘aqui’ e ‘agora’ ou entre o discurso impregnado de princípios, valores e sinais de identidade implica a apropriação subjectiva do nosso quotidiano em mudança” (Martins, E. C., 2006, p. 72).

3.1 Possíveis respostas às questões de investigação

“ (...) a educação artística apresenta-se como uma viagem de infinitos destinos e caminhos para construir, uma viagem sem manual e instruções, apenas com uma pequena mochila e algumas orientações” (Trigo, 2010, p.14).

Este estudo surgiu da necessidade que senti enquanto professora de me preparar para os desafios da educação de hoje, melhorando as práticas letivas e respondendo de forma mais sustentada e assertiva às atuais necessidades dos alunos. Assim, proponho que se reflitam os temas propostos sem que tenha a pretensão de chegar a alguma conclusão.

Procurei durante todo este processo e percurso refletir as três questões que motivaram e alicerçaram todo o processo que me propus concretizar: Será que a disciplina de Educação Visual é uma ferramenta de relevância na promoção e estímulo do pensamento crítico no aluno?; Como se pode explorar a imagem na leção dos conteúdos da disciplina de Educação Visual?; De que forma a imagem criada a partir do desenho representativo e de ilustração pode estimular a criatividade e potenciar o pensamento crítico no aluno?

Na resposta à primeira questão, baseada em tudo o que foi abordado nesta intervenção e por toda a literatura estudada, percebe-se que a resposta é afirmativa. O exercício do sentido crítico e criativo do aluno, promovido desde cedo na escola, com o recurso às Artes Visuais como ferramenta, é de enorme relevância. Tal como defendem os especialistas, a arte prova a sua essencialidade ao longo da vida, é uma experiência de grande relevância porque o conhecimento que ela proporciona é único e insubstituível na formação dos indivíduos. Segundo o relatório da UNESCO (2006) a sociedade do século XXI é caracterizada pela necessidade de formar cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e a educação artística permite dotar os alunos dessas capacidades, permitindo que eles se expressem, avaliem criticamente o mundo que os rodeia e melhorem enquanto cidadãos.

“Desenvolver o poder de discriminação [...] tornar-se capaz de identificar o que está representado, requer trabalho e motivação do sujeito. A aquisição destas competências tem níveis de dificuldade semelhantes aos requeridos noutras áreas [...] as artes podem ser objeto de interesse ao longo da vida escolar, com implicações na vida adulta [...] sendo o modo como se aprende determinante para a formação do indivíduo. Eis o grande desafio para a Educação. Encorajar crianças e adultos a compreender as Artes Visuais constitui um objectivo global da Educação, com implicações noutras áreas” (Fróis, 2000, p. 201).

No geral, os alunos, com mais dificuldades no processo ensino aprendizagem manifestam interesse pela disciplina de Educação Visual que lhes proporciona uma experiência distinta de todas as outras disciplinas, quer pela abordagem de conteúdos, pela forma como se expressam ou são avaliados, conseguindo, assim, um maior envolvimento. Por exemplo, na turma do 8.ºA, havia um aluno que estava a repetir pela terceira vez este ano, faltava muito às outras disciplinas mas não faltava a Educação Visual, mostrando-se interessado, responsável, e, por ser mais velho, assumia um papel de líder, ajudando até a mestrande a controlar alguma irrequietude característica da turma.

No final da realização dos projetos, depois de se ter seguido escrupulosamente a metodologia escolhida, os alunos concluíram que através do desenho conseguiam esquematizar o seu pensamento, na grande maioria dos casos, até melhor, do que através da escrita, de modo mais imediato e perceptível aos seus olhos e isso ajudava-os bastante. Referiram que, para eles, a imagem promovia mais facilmente a comunicação, que lhes era mais fácil expressarem-se assim, não só pela dificuldade sentida ao nível do Português, mas também pela inibição da exposição das suas ideias ou sentimentos.

A imagem, como se viu, é elementar em Educação Visual e nas Artes Visuais, em geral. A apologia da Literacia Visual é cada vez maior e mais pertinente. Nunca, como agora, se comunicou tanto pela imagem e de forma tão desenfreada, sendo portanto um conteúdo que tal como os outros deve ser tratado original e criativamente, quer pelo desenho, pela ilustração, fotografia, vídeo ou de outro qualquer meio. Daí a importância da resposta à segunda questão sobre os modos de explorar a imagem na leção dos conteúdos da disciplina de Educação Visual.

O professor, ao mostrar imagens de obras de arte em contexto educativo, no processo de ensino/aprendizagem, não pode ignorar o impacto que estas têm na aprendizagem dos alunos. A visualização de imagens de obras de arte permite aos alunos, uma maior facilidade de registarem a informação recebida, ajuda-os a utilizarem os conhecimentos adquiridos, quando os mesmos se encontram associados a estas imagens. Neste contexto, o papel do professor é ensinar os alunos a “ver” em vez de “olhar”. “Expandir a nossa capacidade de ver significa expandir a nossa capacidade de entender uma mensagem visual e, o que ainda é mais importante, de criar uma mensagem visual. A visão (...) é parte integrante do processo de comunicação...Visualizar é ser capaz de formar imagens mentais” (Dondis, D. A., 1997, p.8).

Na primeira reação à apresentação da Unidade de Trabalho II, baseada no trabalho de Victor Nunes, houve alunos que se mostraram logo encantados com as ilustrações, surpresos e, outros, até indignados, dizendo que não iriam levar alfaces para a aula. No entanto, assim que perceberam a mensagem não houve um único que não se mostrasse motivado e não começasse logo a pensar e a discutir com os colegas os elementos que iriam aplicar nos seus projetos.

Unidade de Trabalho III, referente portfólio de Chema Madoz, ao solicitar-se que os alunos, tal como faz o autor, atribuíssem aos objetos novos significados, alterando a sua forma e função, manipulando o seu contexto de modo a dar-lhes uma nova dimensão, percebeu-se que os alunos tinham facilmente atingido o pretendido pois começaram de imediato a discutir os temas que pretendiam abordar. Temas como, por exemplo, a poluição, a energia nuclear, o conceito de que tempo é dinheiro ou que voa, da importância de uma boa alimentação, que fumar é um vício que mata, ou outros simplesmente conceptuais.

Tornar os alunos, através da representação do desenho, ou da ilustração, em seres reflexivos visualmente, é uma urgência na nossa prática pedagógica. A imagem de obra de arte não é um conceito, mas como Francastel afirma, “ela prescreve uma das mais importantes formas de organização da sociedade” (1983, p.19). A atividade artística “surge, assim, claramente, como uma das principais formas de transformação em ação o pensamento” (1983, p.32). A visualização de imagens de obras de arte ajuda os alunos a criarem, recriarem novos caminhos ou novas significações para as suas criações. Ao trabalhar com a leitura de imagens de obras de arte para a concretização de propostas, o professor atribui aos alunos competências para eles conseguirem interpretar outras culturas, valores, crenças e ideias, adaptarem a sua atividade mental estética ao contexto atual onde intervêm através do desenho, como meio imediato para a expressão material das ideias e do pensamento, uma vez que esta é a linguagem comum a todas as artes.

Ao pensarem nas respostas, nas soluções dos seus projetos, os alunos refletiram o mundo em que vivem, a sua realidade, as suas ações, questionando a sua pertinência, tendo havido uma aluna que depois de trabalhar um maço de tabaco, por este ser o elemento que tinha mais à mão, não quis sair da sala no intervalo para não ir fumar um cigarro, reconhecendo que esta prática prejudicava gravemente a sua saúde, mostrando como a imagem criada a partir do desenho representativo e de ilustração estimula a criatividade e potenciar o pensamento crítico no aluno.

Sendo, assim, os alunos ao desenvolverem os seus projetos, criaram imagens a partir do desenho representativo e de ilustração de forma original, criativa, pensando e refletindo o mundo pelo seu ponto de vista e expressando-se de forma clara e despreconceituosa.

Artes Visuais, Educação Visual e pensamento crítico: um caminho a percorrer.

3.2 Limitações e constrangimentos

Vive-se numa sociedade cada vez mais exigente e competitiva, em que a todo o momento se é desafiado a resolver problemas e a encontrar soluções originais e criativas, sendo a escola um lugar privilegiado para a promoção da criatividade e o estímulo do pensamento crítico.

No projeto de intervenção propunha-se abordar a importância das Artes Visuais, nomeadamente da disciplina de Educação Visual, como disciplina promotora, estimuladora, potenciadora de imaginação, criatividade, e, consequentemente, de pensamento crítico, a partir dos conteúdos do currículo nacional e das metas da disciplina, definidos para as Unidades de Trabalho, explorando-se a imagem através do desenho representativo e de ilustração, sempre com o intuito de incentivar os alunos a questionar e a pensar.

Cada Unidade de Trabalho estendeu-se no 8.º ano por 8 tempos de 45 minutos e no 9.º ano por 10 tempos de 45 minutos. Os limites temporais respeitantes à carga horária semanal da disciplina de Educação Visual, principalmente no 8.º ano que, por decorrer apenas uma vez por semana, por vezes, dificultou o encadeamento dos trabalhos.

Na turma do 8.º A em que foi ministrada a Unidade de Trabalho | **(Criatividade: Função dos Objetos na Comunicação Visual – Transformação de uma chávena de café funcional em não funcional)** sentiu-se maior dificuldade em prender a atenção e fazer com que os alunos não se dispersassem para que não corressem o risco de não acompanhar o seguimento lógico do trabalho.

Nas turmas do 8.º B e 9.º D lecionou-se a Unidade de Trabalho II **(Criatividade: A Imagem na Comunicação Visual – Desenho de Ilustração seguindo o tema da “pareidolia” desenvolvido pelo autor de referência Victor Nunes)**. Os alunos de ambas as turmas mostraram-se sempre muito empenhados nas aulas, mas, alguns comprometiam o bom

funcionamento das mesmas porque nem sempre se faziam a acompanhar dos materiais solicitados ou, simplesmente como se esqueciam dos trabalhos em casa, tinham que recomeçar o exercício a cada aula, o que não foi motivador.

Na turma do 9.º D aplicou-se a Unidade de Trabalho III (**Criatividade: Função dos Objetos na Comunicação Visual – Fotografia criativa abordando o trabalho do autor Chema Madoz**) e foi importante sentir que pelo fato desta turma ter uma maior carga horária semanal permitiu um relacionamento mais próximo com os alunos e houve uma maior entrega por parte dos alunos na dedicação ao projeto. Os alunos responsabilizaram-se mais e o projeto fluiu melhor.

O maior constrangimento, sem dúvida, fixou-se no fato de ter, por questões pessoais e legalmente previstas, interrompido o estágio no início do segundo período por mais três semanas que as suas colegas, fazendo com que o estágio se perlongasse pelo terceiro período. Os afastamentos quer pelas interrupções dos períodos, quer pela baixa médica, provocaram afastamentos e obrigatoriamente reinícios. No entanto, tudo aconteceu como o previsto e nada ficou por fazer em nenhuma das Unidades de Trabalho ou nas respectivas aulas.

3.3 Sugestões

O vertiginoso ritmo das mudanças que caracteriza a sociedade atual parece estar a estrangular o modelo de ensino que vigorou no século XX. Os tempos que correm têm trazido para a escola grandes pressões no sentido de esta proceder a alterações que a aproxime mais da realidade em que se vive. É evidente que existe a vontade de mudança do atual paradigma de ensino onde prevalece o professor como transmissor de conhecimento, enquanto o aluno passivamente vai absorvendo esses conhecimentos.

No sentido de dar continuidade à reflexão sobre a pertinência do tema em investigação, Artes Visuais, Educação Visual e pensamento crítico, um caminho a percorrer, espera-se que um novo paradigma emerja e rompa finalmente, abrindo espaço ao questionamento e à reflexão, conferindo ao professor uma ação mais no sentido da orientação, enquanto o aluno deve conquistar um papel mais ativo no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo-se, entre eles, a partilha de objetivos baseada na experiência mútua, gerando condições e desenvolvendo capacidades para a resolução de problemas concretos do seu dia a dia.

A Educação Visual assume um papel fundamental, decisivo no desenvolvimento de capacidades dos alunos como a comunicação, o raciocínio lógico, ou a capacidade de relacionarem diversos assuntos, contribuindo, assim, para a ampliação da literacia visual no contexto educativo.

Artes Visuais, Educação Visual e pensamento crítico: um caminho percorrido!

Bibliografia

ALARCÃO, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

ALARCÃO, I. (2001). *Pofessor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, pp.21-30.

ALMEIDA, P., Teixeira-Dias, J. J., & Medina, J. (2010). *Building a Culture of Creativity while Engaging Science Students in Inquiry*. In C. Holtham, C. Nygaard & N. Courtney (Eds.), *Teaching Creativity– Creativity in Teaching* (pp. 85-101): Oxfordshire, Libri Publishing.

AZEVEDO, A. L. N. C. (2009). *A afirmação do Desenho desde a segunda metade do Séc. XX*. Mestrado em Educação Artística. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Comunicação e Arte.

BARBOSA, J. (1996). *Currículos para a diversidade cultural: do debate teórico à prática*. *Revista Inovação*, pp.21–24. Lisboa.

BÁRRIOS, A. (1994). *Investigar o Discurso Pedagógico na Aula: Um Contributo para a Auto-Formação do Professor*. Paper presented at the IV Encontro Nacional de Docentes de Ciências da Natureza, Universidade de Aveiro, Aveiro.

BENAVENTE, Ana (1996) - *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, coord. Ana Benavente; Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Avila. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

BOGDAN, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto editora.

BOSI, A. (1988). *Fenomenologia do olhar*. (Adauto, Ed.) (Novaes.). São Paulo: Companhia das Letras.

BRAUNGER, J. & Lewis, J.P. (2006). *Building A Knowledge Base In Reading*. Newark, DE – Urbana, IL: International Reading Association / The National Council of Teachers of English.

CARNEIRO, Alberto, (2001), “O Desenho, projecto da pessoa”- in *Os Desenhos do Desenho, na Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*, Edição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação –Universidade do Porto, Porto.

CHARRÉU, L. (2012). *Imagens globais, cultura visual e educação artística: Impacto, poder e mudança*. In Raimundo Martins & Irene Tourinho, (Orgs.) *Culturas das Imagens: Desafios para a arte e para a educação*. (pp. 37–52). Santa Maria: Editora da UFSM.

CHARRÉU, L. (2007). *Que tipo de Ensino Artístico em Artes Visuais para fazer face às Novas Concepções de Arte, Cultura e Apreciação Estética?* In Conferência Nacional de Educação Artística (pp. 1–8). Porto: Conferência Nacional de Educação Artística.

CHARRÉU, L. (2003, May). *A Cultura Visual e as Novas Perspectivas Críticas para a Educação Visual, Aprender*. (D. de P. E & Educação, Eds.) *Revista Da Escola Superior de Educação de Portalegre*, p.10, p.27.

CIDADE, D. M. (2007). *Desenho de observação: Uma reflexão sobre o Ensino do Desenho na Formação do Arquiteto na Era da Informatização*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Departamento de Arquitetura.

CONCEIÇÃO, C., & Sousa, Ó. (2012). *Ser professor hoje*. Revista Lusófona de Educação, p.20, pp. 81-98.

CORREIA, L., Cabral, M., & Martins, A. (1999). *Pressupostos para o Êxito da Integração/Inclusão*. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 159 -170). Porto: Porto Editora.

COSTA, A. L. (Ed.). (1991). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

DALLEY, Terence (1980) - *The complete guide to illustration and design: techniques and materials*. Oxford: Phaidon.

DAMÁSIO, A. (1995). *O Erro de Descartes*. Portugal: Publicações Europa América.

DEBES, J. (1969). *The loom of visual literacy: An overview*. Audiovisual Instruction.

DELACÔTE, G. (1996). *Savoir apprendre: les nouvelles méthodes*. Paris: Odile Jacob.

DELORS, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA. Departamento de Educação Básica. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico - competências essenciais. (M. da E.-D. de E. Básica, Ed.). Lisboa.

DEWEY, John (1897), *My Pedagogic Creed*, disponível em <http://www.rigeib.com>.

DEWEY, John (1980). *Art as experience*. New York, Perigee Book.

DONDIS, Donis (1997) - *A sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martim Fortes.

EÇA, T.; Agra Pardiñas, M. J; Trigo Martínez, C. e Pimentel, L. (Orgs.) (2010) *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. Porto: APECV.

EÇA, T. (2000). *150 Anos de Ensino das Artes Visuais em Portugal*. Comunicação apresentada nas IV Jornadas de Historia de La Educación Artística, (Barcelona: 24 de Nov. 2000). Retrieved July 12, 2014, from [www: <http://www.prof2000.pt/users/marca/profdart](http://www.prof2000.pt/users/marca/profdart).

ECO, U. (1986). *A definição da Arte*. Lisboa, Edições 70.

EDWARDS, B. (2004). *Desenho com o Lado Direito do Cérebro*. Brasil: Editora Tecnoprinte SA.

EDWARDS, B. (1994). *The new drawing on the right side of the brain*. New York: Penguin Putnam Inc.

EISNER, E. E. (2008). *O que pode a Educação aprender das Artes sobre a Prática da Educação?* Estados Unidos: Stanford University.

ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e Prática de observações de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

FRANCASTEL, P. (1983). *Imagem, Visão e Imaginação*. Lisboa: Edições 70.

FREIRE, P. & Macedo, D. (1987) *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garve.

FRÓIS, João (2000) - *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GAVE (2004). *Resultados do Estudo Internacional – PISA 2003*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gil, I. C. (2011). *Literacia Visual. Estudos sobre a Inquietude das Imagens*. (Edições 70, Ed.) (p. 319). Lisboa.

GOMES, Â. M. (2010). *Espelho Meu, Espelho Teu - O Portfólio Reflexivo no Ensino da Artes Visuais*. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.

GOMES, Maria do Carmo (2003). *Literexclusão na vida quotidiana*. Sociologia nº41, (Jan.2003).

GONZÁLEZ, M. (2003). *Educação Inclusiva: Uma Escola para todos*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

GONZÁLEZ, M. (1992). “¿Qué hay que renovar en los trabajos prácticos?”. In: *Enseñanza de las Ciencias*.

GRILO, Eduardo Marçal (2008). *Prefácio ao Fórum Educação para a Cidadania 2008*. [Em linha]. [Consult. 22 Set. 2011]. Disponível em WWW: <URL: http://www.minedu.pt/np3content/?newsId=297&fileName=edu_cidadania.pdf>.

GUEDES, G. M. (2013). *Do ensino e de outras frentes - falando das imagens*. Público, p.47.

HARE, W. (1999). *Critical thinking as na aim of education*. In R. Marples (Ed.), *The Aims of Education* (pp.85-99) London: Routledge.

HENRIQUES, Cidália (2001). *Contributos para a história do ensino do desenho em Portugal no Séc. XIX*, in Os Desenhos do Desenho, na Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico, Edições da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.

HERNÁNDEZ, F. (2000). *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed Editora.

HOBBS, Renee (2005). *The State of Media Literacy Education. The Journal of Interpretação*. Tese de Doutoramento, Aveiro: Universidade de Aveiro.

HORTON, P. B. & Hunt, C. L. (1980). *Sociologia*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

JOLY, Martine (1994) - *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70.

KELLNER, Douglas (2002) - *Technological revolution, multiple literacies and the restructuring of education*. In I. Snyder (Ed.), *Silicon Literacies: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age*, London: Routledge.

KRESS, Gunther (2003) - *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge.

LAMPERT, N. (2006). *Critical Thinking Dispositions as na Outcome of Art Education*. *Studies in Art Education*, p.47, pp.215-228.

LIPOVETSKY, G., & Serroy, J. (2010). *O Ecrã Global*. (Edições 70, Ed.) (Arte e Com., p. 308). Lisboa. Lisboa: Instituto Piaget.

LOWENFELD (1977). V. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou.

MACEDO, Lurdes (2005). *Educação e Literacia Para os Media na Promoção da Cidadania* [Em linha] in LIVRO DE ACTAS 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, 4º SOPCOM, Aveiro, Comissão Editorial da Universidade de Aveiro. [Consult. 5 Jan. 2009]. Disponível emWWW:<URL:<http://bocc.ubi.pt/pag/macedo-lurdes-esducacao-literacia-para-media-promocaocidadania.pdf>>.

MACEDO, roberto Sidnei (2007). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

MARQUES et al (2001). *UNESCO: Declaração de Salamanca*. Salamanca, Espanha, 1994.

MARTINS, António Sota. (2008). *A Escola e a Escolarização em Portugal - Representações dos Imigrantes da Europa de Leste*.

MARTINS, E. C. (2006). *Ideias e Tendências Educativas no Cenário Escolar. Onde estamos, para onde vamos?* Revista Lusófona da Educação, p.7, pp.71-90.

MBUYAMBA, L. (2006). *Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. In 2007 Comissão Nacional da UNESCO (Ed.). Lisboa.

MEIRELES-COELHO, C. (2010). *Educação na era da globalização - — um roteiro cronológico (1945-2010)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MORAIS, M. F., & Azevedo, I. (2008). *Criatividade em contexto escolar: Representações de professores dos Ensinos Básico e Secundário*. In M. F. Morais, & S. Bahia, *Criatividade: Conceito, Necessidades, Intervenção* (pp. 159-196). Braga: Psiquilibrios.

MORAIS, Fátima (2008). *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. Braga: Universidade do Minho.

MORAIS, Fátima (2006). *Análise de dados longitudinais: Do teste à modelação hierárquica*. Universidade do Minho, Portugal.

MOURA, Helena Cidade [et al.] (2008). *Literacia em Português*. Lisboa: Acontecimento – Estudos e Edições.

MUNARI, B. (1993). *A arte como ofício*. (E. Presença, Ed.) (4a edição, p. 158). Lisboa.

MUNARI, B. (1981) - *Das Coisas Nascem Coisas*. Lisboa: Edições 70.

MUNARI, B. (1981). *Fantasia, invenção, criatividade, imaginação*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes.

NÉRICI, I. G. (1985). *Educação e Ensino*.

NICOLAIDES, K. (2008). *The natural way to draw*. London: Souvenir Press.

NICOLAIDES, K. (1941). *The natural way to draw*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Company.

NÓVOA, A. (2009, April). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Revista Iberoamericana de Educación - Número 49, 17.

NÓVOA, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

NUNES, J. (2001). *O professor e acção reflexiva*. Porto: Edições ASA.

OLIVEIRA, I. M. H. (2009). *Criatividade e mudança: promoção da capacidade e atitude criativa*. Tese de Doutoramento em Ciências e Tecnologia da Comunicação. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Comunicação e Arte.

OLIVEIRA, M. M. C. (2009). *Alfabetização visual: uma abordagem arte-educativa para a contemporaneidade*. In F. E. S. M. e M. L. P. De & Barros (Eds.), *Estudos Semióticos* (Volume 5, pp. 17–27). São Paulo: Estudos Semióticos. Retrieved from www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es.

OLIVEIRA, Rosa M. (2007) – *Novas Tecnologias, novas Fronteiras de Criação Artística: percursos e desafios*. Livro de Actas – 4º SOPCOM. Oliveira, Rosa Maria e Azevedo Maria Isabel (2009) *Arte, Ciência e Tecnologia Imaterialidade da Arte com Novos Media* In III Congresso Internacional de Arte, Novas Tecnologias e Comunicação. Universidade de Aveiro, Portugal.

OLIVEIRA, Rosa M. (2010) – “*Projects in Art Education: multidisciplinary approaches and practices*”. *Malgorzata Bielecka. Tradition and new practices in art education*. ed. Kielce, Poland: Jan Kochanowski University of Humanities and Sciences in Kielce, pp. 65-76.

OLIVEIRA, Rosa M. (2010) – *Some experiments of the use of the New Technologies in Artistic Education: new challenges in bridging the gap between different cultural and social groups*. In: *INSEA 2010 EUROPEAN CONGRESS-CULTURAL SUSTAINABILITY: IDENTITIES AND CULTURAL DIVERSITY, 2010. Lapland. InSEA 2010 European Congress- Lapland-Finland. Finland: University of Lapland*.

PATRÍCIO, M. F. (1991). *A Escola Cultural, a Reforma Educativa e a Reestruturação Curricular*. Carderno E.C. nº4, Évora, AEPEC.

PEDROSA DE JESUS, M. H. T. (1991). *An Investigation of Pupils' Questions in Science Teaching*. Ph. D. Thesis, University of East Anglia, Norwich, U. K.

- PERRENOUD, P.** (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed.
- POURTOIS, J., & Desmet, H.** (1999). *A educação pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- QUENTAL, Joana** (2009) - *A ilustração enquanto processo e pensamento: a Autoria e Interpretação*. Tese de Doutoramento, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.
- READ, Herbert** (1966). *Art and Society*. New York, Schocken Books.
- READ, Herbert** (1943). *A Educação pela Arte. Arte & Comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- RIBEIRO, A., & Ribeiro, L.** (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROBINSON, K.** (2006). *Conferência Mundial sobre Educação Artística da UNESCO*. Lisboa.
- RODRIGUES, A. & Cunha, F. F. V.** (2012). *Metas Curriculares - Ensino Básico - Educação Visual - 2º e 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- RODRIGUES, Fernando** (2011) - *Educação do olhar*. Lisboa, Chiado Editora, 2011.
- RODRIGUES, L., et al** (2010). *Desenho, criação e consciência*. Porto: Books on Demand.
- RODRIGUES, L.** (2003). *A Educação Patrimonial no Ensino Básico*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Dissertação de Mestrado.
- RODRIGUEZ-FARRAR, H.** (1998). *The teaching portfolio*. The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning.
- ROGERS, Carl R.** (1985) *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- SÁ-CHAVES, I.** (2005, Abril). *Literacia, educação e desenvolvimento: novos desafios à formação*. Linhas, pp. 8–15.
- SANTOS, João** (1966) - *Fundamentos psicológicos da educação pela arte*. In Educação Estética e Ensino Escolar. Lisboa: Pub. Europa América, 1996.
- SILVA, Ana Miriam Duarte Reis da** (2010) - *Um livro vivo, transposição para a web do livro para crianças Histórias de pretos e de brancos*. Dissertação de Mestrado, orientada por Profª. Doutora Maria da Conceição de Oliveira Lopes, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. [consult. 29 julho. 2014]. Disponível em WWW<<http://ria.ua.pt/handle/10773/1246>>.
- SIM-SIM, Inês** (2004). *(I) literacia, (dês)conhecimento e poder*. Intercompreensão n.11. Lisboa: Edições Colibri/ Escola superior de Educação de Santarém, pp.11-19.
- SIM-SIM, I.** (2002). *Literacia, (des)conhecimento e poder, versão escrita da Conferência proferida no 1º Congresso Internacional sobre LITERACIAS*, Universidade de Évora, Évora.

SIM-SIM, Inês. (2001). *Aprender a ler: quando começar e como*. Noesis nº59. Lisboa: Ministério da Educação.

SOUSA, Alberto B. (2003) - *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1.º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.

SOUSA, Alberto [et al] (2000) - *Educação pela arte: estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

SOUTA, Luís. (1997). Multiculturalidade e Educação. Profedições, Porto.

STERNBERG, R.J. Williams, M. Wendy (2003). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. 2ª ed. Editora Asa.

TENREIRO-VIEIRA, C. (2004). Produção e avaliação de actividades de aprendizagem de ciências para promover o pensamento crítico dos alunos. *Revista Iberoamericana de Educación*, p. 1-17.

TENREIRO-VIEIRA, C. (2000). *O pensamento crítico na educação científica*. Lisboa: Instituto Piaget.

TITTLE, P. (2011). *Critical thinking: na appeal to reason*. New York: Routledge.

TORRANCE, E Paul (1976) *Criatividade: medidas, testes e avaliações*. São Paulo. Ibrasa.

TORRANCE, E.Paul (1963). *The creative personality and the ideal pupil*. *Teachers College Record*.

VILAS BOAS, A. (2010). *O que é a Cultura Visual?* (AVB, Ed.) (p. 132). Porto.

VIRGOLIM, A. M. R., Fleith, D. S., & Neves-Pereira, M. (2001). *Toc, toc, plim, plim! Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*. 4ª. Ed. Campinas, SP: Papirus.

VIRGOLIM, A. M. R. (1991). *Criatividade, autoconceito e atitudes com relação à escola entre alunos de escolas Abertas, Intermediárias e Tradicionais*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF.

WALKER, John [et al] (2002) - *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

WATTS, M., & Pedrosa de Jesus, H. (2001, June). *Learners' questions and learning styles*. Paper presented at the 6th Annual Conference of the European Learning Styles Information Network, University of Glamorgan, Swansea.

DOCUMENTOS OFICIAIS E LEGISLAÇÃO

DEB (2001). Departamento de Educação Básica - *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho – *Estabelece os princípios orientadores da revisão curricular dos ensinos básico e secundário*. (Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012).

Despacho normativo 24-A/2012.

<http://www.gave.min-edu.pt/np3/31.html>

Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - competências essenciais*. (M. da E.-D. de E. Básica, Ed.). Lisboa.

EDUCAÇÃO, M. d.-D. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais: Educação Artística*. 147-187. Portugal.

ME/DEB (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Metas Curriculares do Ensino Básico, Educação Visual 2.º e 3.º Ciclo

<http://profslusos.blogspot.pt/2013/04/mais-metas-curriculares-do-ensino.html>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, e. C. (s.d.). *Currículo e Programas - Ensino Básico*. Obtido em 3 de Julho de 2013, de Currículo Nacional do Ensino Básico - Educação Artística (Competências Específicas): <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>

Programa de Educação Visual

<http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=142>

Projeto Educativo da Escola Secundária de Estarreja

www.esestarreja.net

Regulamento Interno da Escola Secundária de Estarreja

www.esestarreja.net

UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

UNESCO (2005). *Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*.

UNESCO (2003). *Literacy Assessment and Monitoring Programme – LAMP*.

UNESCO (2001). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*.

UNESCO (2000). *United Nations Millennium Declaration: Resolution adopted by the General Assembly, 8 September 2000 / Declaração do Milénio das Nações Unidas*.

UNESCO (1995). Conferência geral, 28.ª reunião. Paris, 16 de Novembro de 1995/ Declaração de princípios sobre a tolerância.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality, Salamanca, 7-10 June 1994* / Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: IIE. Inovação, 7, n.º 1, separata.

UNESCO (1990). *World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand.* / Declaração mundial sobre a educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Unesco, 1998.

UNESCO (1948). *The Universal Declaration of Human Rights.* / Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: United Nations.

Anexos

Anexo A1 Powerpoint Conceito de Criatividade
8.º A, 8.º B e 9.º D

Definindo Criatividade

Ostrower (1987) concebe a criatividade como inerente à condição humana. Todos nós somos criativos, em graus diferentes. Assim, criar é basicamente dar forma a algo novo, o que pode acontecer no campo das ideias, quando se procura compreender um fenómeno, fazer novas relações entre eles, compreende-los em termos novos. Esta compreensão, por sua vez, abrange a capacidade de relacionar, ordenar, configurar, significar. O homem cria, não só porque quer, mas também porque precisa, pois como ser humano ele só pode crescer coerentemente, ordenado, dando forma, criando, de forma consciente e sensível no seu contexto cultural e social.

A criatividade necessita ser cultivada e explorada através do uso da imaginação, do conhecimento, da motivação e do uso de técnicas específicas para fazer desenvolver o ato criativo.

Trecho do filme "Alice no País das Maravilhas"
do Tim Burton



"Criatividade é uma forma de loucura."
Platão

E para ti, o que é criatividade?

Anexo A2 Powerpoint Funções dos Objetos na Comunicação Visual

8.º A e 9.º D

1 O papel dos objetos na sociedade

Na civilização em que vivemos estamos rodeados de objetos com mensagens incorporadas. Existe uma **hipervalorização do objeto** (do consumismo).

O objeto de uso pessoal desempenha um papel importante de identificação do indivíduo na sociedade. O possuidor de determinados objetos sabe que estes lhe podem proporcionar um tipo de tratamento diferente, por parte daqueles a quem se dirige, por exemplo, podem sugerir promoção social, inteligência, juventude, etc.





O papel atribuído ao objeto é a criação de um universo artificial, adaptado à nossa escala e aos nossos interesses. É através dos objetos que se transmitem os próprios modelos culturais, o próprio gosto, no qual se baseia a riqueza económica.

É também através deles que o homem conserva a sua memória e identidade. Por isso, o objeto perdeu a sua identidade funcional, na medida em que é consumido em função de outra coisa.



2 Valores individuais e sociais atribuídos a um objeto

Sobre as informações retiradas de um dado objeto podemos concluir aspectos tais como:

- a função a que se destina;
- o avanço tecnológico e os processos de produção;
- os recursos;
- o tipo de sociedade (rica ou pobre, culta ou inculta, imaginativa ou trivial, hierárquica ou democrática, etc.);
- os valores simbólicos que incorpora;
- as preocupações ambientais;
- o desenvolvimento socioeconómico;
- os valores não utilitários do seu possuidor, ou da sociedade a que pertence.

Conclusão: Os produtos escolhidos e utilizados por um indivíduo ou sociedade, transmitem implicitamente os valores desse indivíduo ou sociedade.

3 Funções dos objetos

Quando analisamos um objeto temos que distinguir as várias funções que nele encontramos, o que podemos realizar, recorrendo à sua classificação em **funções principais e funções secundárias**. Assim à função principal de um dado objeto, juntam-se-lhe outras em extensão.

1) **Função principal:** está ligada à essência da utilização de determinado objeto.

2) **Função secundária:** é a capacidade suplementar do objeto apoiar ou alargar a realização da função principal.



4 De uma forma abrangente podemos nomear três tipos de funções: prática, estética e simbólica.

Se, por exemplo, pensarmos numa **escova de dentes**, sabemos que a sua função principal é de ordem **prática**. Aqui podemos referir a sua função prática enquanto função operativa.

Função operativa: capacidade de realização de uma determinada tarefa, na qual o objeto é produto auxiliar e extensão do próprio corpo.



Se utilizarmos várias **escovas de dentes**, na realização de uma instalação, numa galeria de arte, a sua função principal será de ordem **estética**.



Se fizermos um **slogan** do tipo: "cuida dos teus dentes, como cuidas das tuas armas" e lhe acrescentarmos a imagem do objeto, escova de dentes, a função principal será de ordem **simbólica**.



5 Atividade

Função Prática | Função Estética | Função Simbólica



5 Atividade

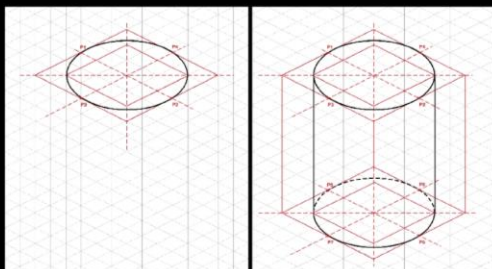
Função Prática



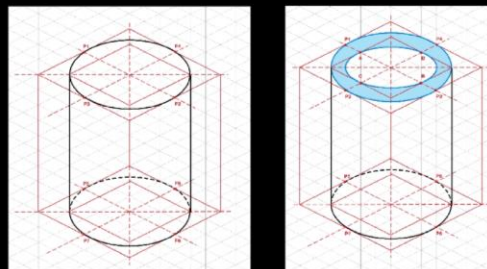
Função Estética



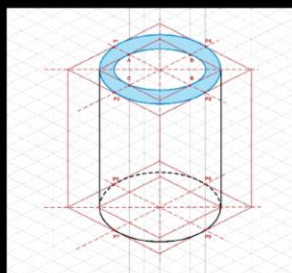
Desenho de Cilindros



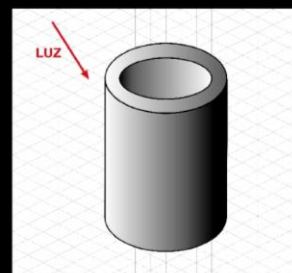
Desenho de Cilindros



Espessura



Volume

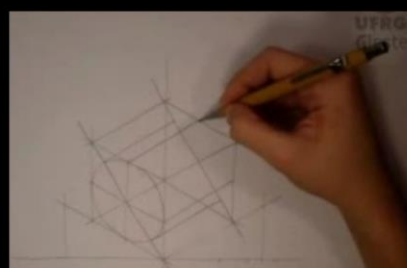


Desenho de Cilindros



Vídeo

Desenho de Cilindros



Vídeo

Uma imagem vale mais que mil palavras!

Uma imagem é...

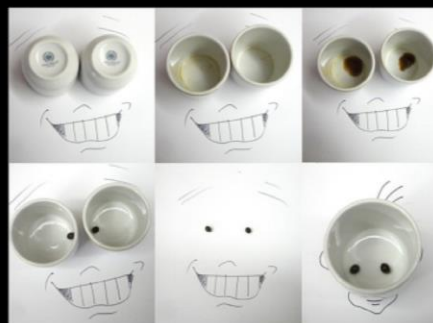
- Um instrumento de comunicação.
- Uma representação de algo ou está no seu lugar.
- Inspirada pela imaginação e pela realidade.
- Uma forma de compreender o mundo.
- Pode ser pensada ou materializada.
- Existem imagens explícitas (objetivas, declaradas) e implícitas (são mais ricas de interpretações e desafiam a nossa criatividade).



- Combina alimentos e objetos do dia-a-dia com traços simples para ilustrar animais, pessoas e cenas variadas.
- A arte de Victor Nunes é um bom exemplo do fenômeno chamado pareidolia.

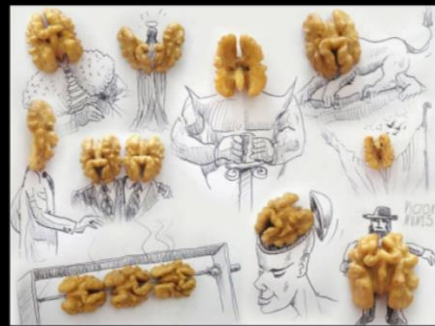


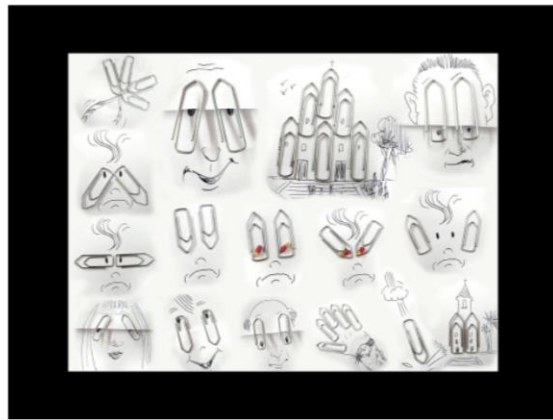
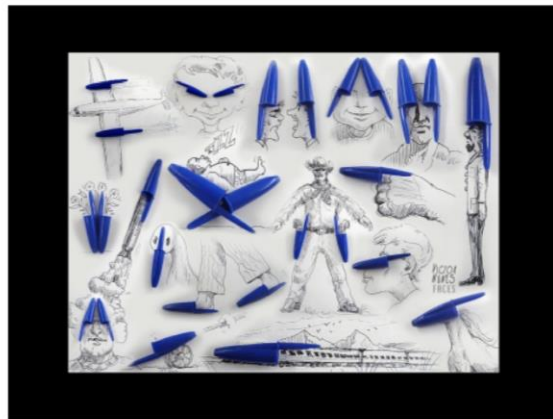
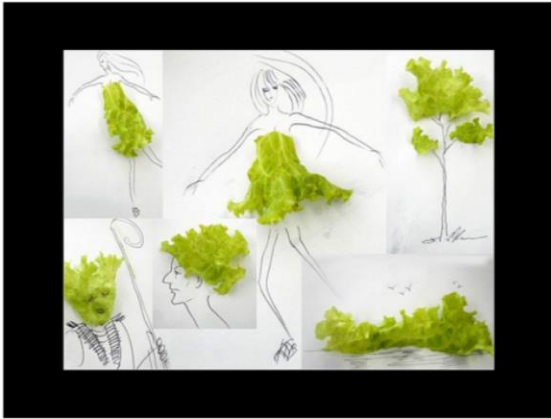
- A palavra pareidolia vem do grego *para*, que é *junto de* ou *ao lado de* e *eidolon*, imagem, figura ou forma.













Marcel Duchamp

Vídeo sobre a Arte Contemporânea.

Funções dos Objetos

De uma forma abrangente podemos nomear três tipos de funções:

Função prática

Considera-se a função operativa do objeto. O objeto realiza uma determinada tarefa que resulta da extensão do nosso próprio corpo.

Função estética

Quando, essencialmente, um objeto cumpre uma função decorativa ou expositiva e nunca operativa.

Função simbólica

Um objeto cumpre esta função quando passa a ser dotado de uma determinada mensagem, ganha um estatuto representativo de ícone ou símbolo.



Philippe Starck
designer

Chema Madoz



Vídeo autobiográfico

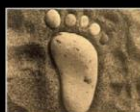
Chema Madoz

Jose Maria Rodríguez Madoz
(Madrid, 1958)

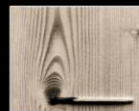
Considerado um dos melhores fotógrafos da atualidade.



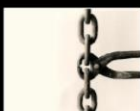
Chema Madoz



Chema Madoz



Chema Madoz



Chema Madoz



Chema Madoz



Chema Madoz



Chema Madoz



Chema Madoz



Chema Madoz



Chema Madoz



Chema Madoz



Chema Madoz



Entrevista

hoyesarte

Anexo B1 Ficha | “Jogo de Imagens”
8.º A e 9.º D



EDUCAÇÃO VISUAL | ANO LETIVO 2013/14 | 8º ANO, TURMA A

NOME _____ N.º _____

Funções dos Objetos na Comunicação Visual

Função Prática

Função _____

--

Função Estética

Função _____

--

Função Simbólica

Função _____

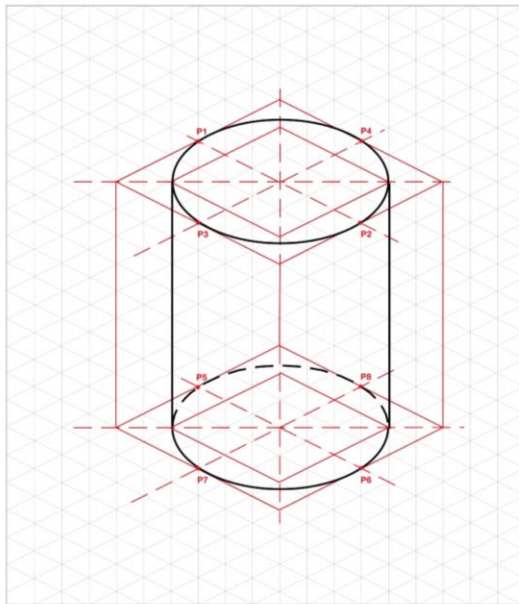
--




Anexo B2 Ficha | desenho do cilindro 8.º A

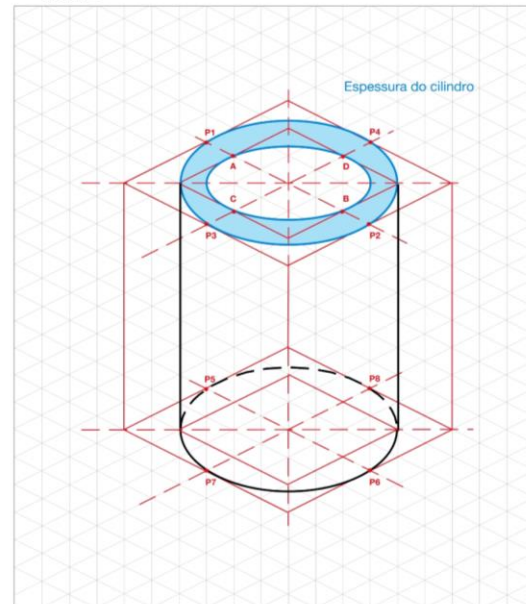
	EDUCAÇÃO VISUAL 8.º A	ANO LETIVO: 2013/2014
ALUNO	N.º	
UNIDADE DE TRABALHO Funções dos Objetos na Comunicação Visual Desenho de Cilindros		

ESTUDO N.º 1



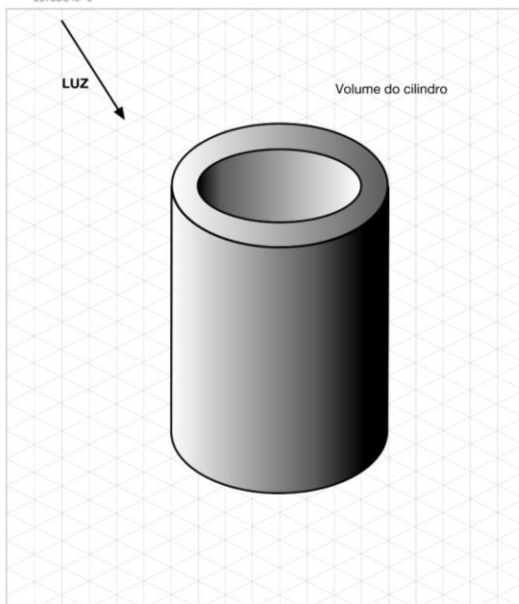
	EDUCAÇÃO VISUAL 8.º A	ANO LETIVO: 2013/2014
ALUNO	N.º	
UNIDADE DE TRABALHO Funções dos Objetos na Comunicação Visual Desenho de Cilindros		


ESTUDO N.º 2



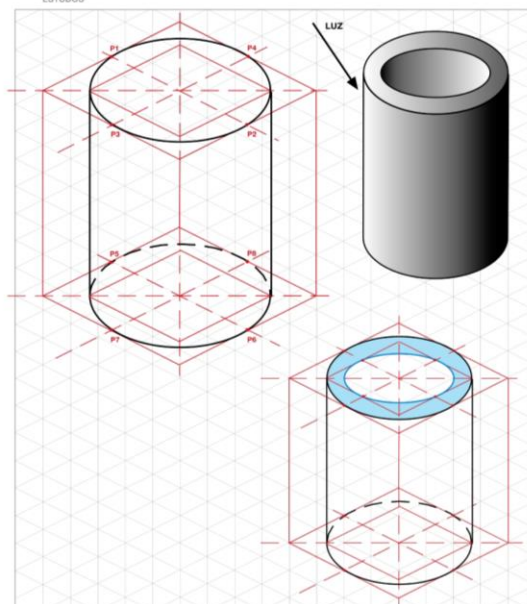
	EDUCAÇÃO VISUAL 8.º A	ANO LETIVO: 2013/2014
ALUNO	N.º	
UNIDADE DE TRABALHO Funções dos Objetos na Comunicação Visual Desenho de Cilindros		

ESTUDO N.º 3




	EDUCAÇÃO VISUAL 8.º A	ANO LETIVO: 2013/2014
ALUNO	N.º	
UNIDADE DE TRABALHO Funções dos Objetos na Comunicação Visual Desenho de Cilindros		

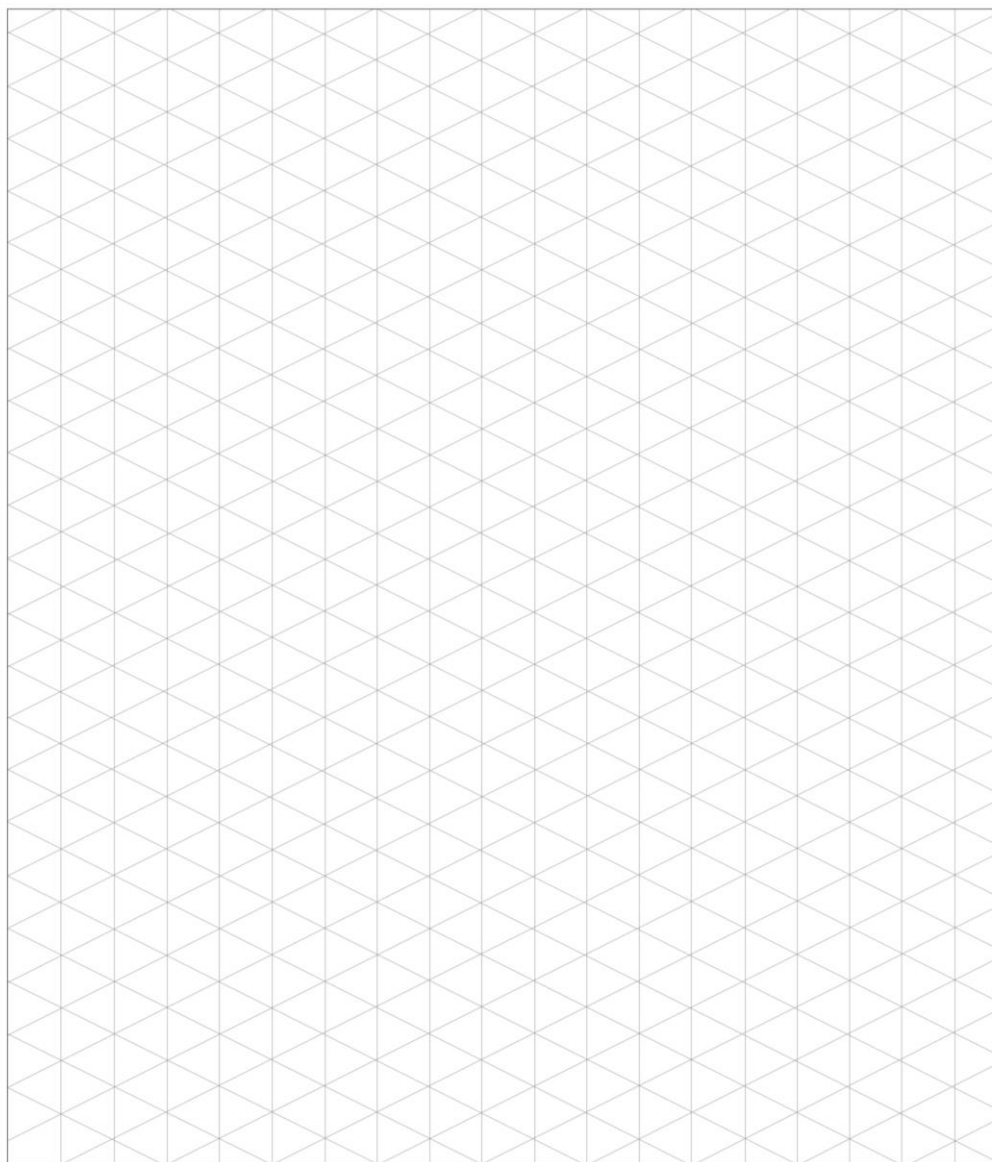
ESTUDOS




Anexo B3 Ficha | malha isométrica
8.º A

 ESCOLA SECUNDÁRIA DE ESTARREJA	EDUCAÇÃO VISUAL 8.º A	ANO LETIVO 2013/ 2014
ALUNO		N.º
UNIDADE DE TRABALHO Funções dos Objetos na Comunicação Visual Desenho de Cilindros		

ESTUDO N.º _____



Anexo B4 Ficha | Enunciado Unidade de Trabalho I
8.º A

 ESCOLA SECUNDÁRIA DE ESTARREJA	EDUCAÇÃO VISUAL 8.º A	ANO LETIVO 2013/ 2014
ALUNO		N.º
UNIDADE DE TRABALHO Funções dos Objetos na Comunicação Visual Desenho de Cilindros		

Funções dos Objetos na Comunicação Visual

Proposta da Trabalho

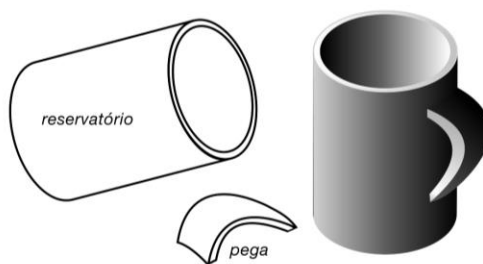
Observa a forma e a composição de uma chávena de café. Todas são compostas por um reservatório e por uma pega.

1| Utilizando como base a forma geométrica de um cilindro e o material que te foi indicado, recria a forma de uma chávena de café. Executa o seu modelo à escala real, desenha as suas várias vistas tal como as sombras própria e projetada.

2| Alterando a localização de uma ou mais partes da tua chávena de café, modifica a sua forma de modo a que esta se torne num objeto que cumpra unicamente a função estética, logo, que não seja funcional. Desenha todas as tentativas e experiências que consideres pertinentes.


Material:

Interiores dos rolos de papel higiénico;
Tesoura;
X-acto;
Cola;
Régua;
Lápis HB;
Borracha.

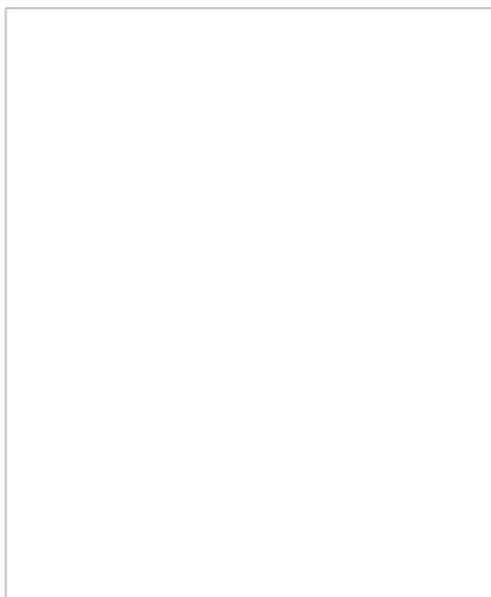


BOM TRABALHO!

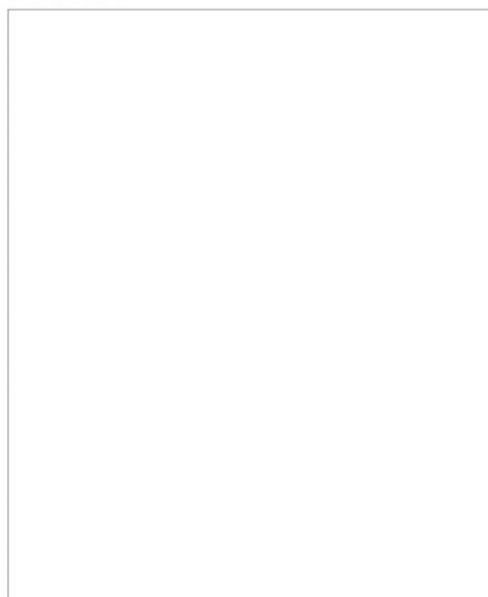
Anexo B5 Ficha | Victor Nunes - estudos iniciais
8.º B e 9.º D

 ESCOLA SECUNDÁRIA DE ESTARREJA	EDUCAÇÃO VISUAL 8.º A e 9.º D	ANO LETIVO 2013/ 2014
ALUNO		N.º
UNIDADE DE TRABALHO Imagem na comunicação visual Estudos para o desenvolvimento do projeto de ilustração		

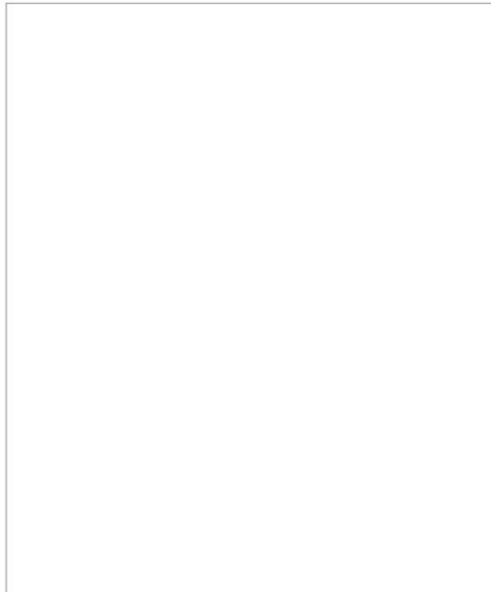
ESTUDO N.º 1



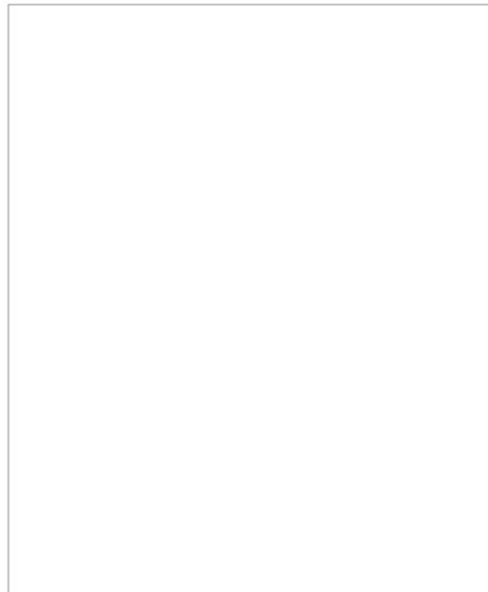
ESTUDO N.º 2




ESTUDO N.º 3



ESTUDO N.º 4



 ESCOLA SECUNDÁRIA DE ESTARREJA	EDUCAÇÃO VISUAL 9.º D	ANO LETIVO 2013/2014
	N.º	
ALUNO		
UNIDADE DE TRABALHO III Ficha de Trabalho 1 A Imagem na Comunicação Visual		
<div></div>		

Anexo C1 Ficha de Autoavaliação

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ESTARREJA	EDUCAÇÃO VISUAL 3.º CICLO	Ano Letivo 2013/2014
	FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DA UNIDADE DE TRABALHO	

NOME	N.º	ANO/TURMA	
UNIDADE DE TRABALHO	DATA		
DOMÍNIO COGNITIVO 80% (Assinala com x)		S	SB
Interpretação e desenvolvimento dos trabalhos			
Domínio dos materiais			
Criatividade e originalidade			
Apresentação dos trabalhos			
NO FINAL AVALIO O MEU DESEMPENHO COM... (Assinala com x)	NS	S	SB

AS MINHAS ATITUDES 20% (Assinala com x)		NS	S	SB
Pontualidade				
Assiduidade				
Comportamento	Cumprimento das regras da sala de aula			
Material				
Interesse	Atenção			
	Participação ativa nas atividades			
	Procuro tirar as minhas dúvidas			

<p>TERMINOLOGIA A SER UTILIZADA: NS Não Satisfaz; S Satisfaz; SB Satisfaz Bem.</p>

Anexo C2 Grelha de Avaliação Unidades de Trabalho

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ESTARREJA	GRELHA DE AVALIAÇÃO DA UNIDADE DE TRABALHO	ANO/TURMA
	EDUCAÇÃO VISUAL	

UNIDADE DIDÁTICA	DATA
------------------	------

[illegible]

PERCENTAGENS	Não Satisfaz (0 a 49%)	Satisfaz (50 a 74%)	Satisfaz Bem (75 a 100%)
--------------	---------------------------	------------------------	-----------------------------

OBSERVAÇÕES	

Anexo C3 Grelha de Avaliação Sumativa

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ESTARREJA	GRELHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA	EDV, ANO/TURMA
--	-------------------------------------	---------------------------------

[illegible]

TERMINOLOGIA A UTILIZAR

a) **NS** – Não Satisfaz; **S** – Satisfaz; **SB** – Satisfaz Bem | b) 0% a 100% | c) Nível 1 a 5

OBSERVAÇÕES	

Anexo C4 Critérios de correcção específicos das Unidades de Trabalho



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ESTARREJA ENSINO BÁSICO 2013 | 2014

CRITÉRIOS DE CORRECÇÃO ESPECÍFICOS DAS UNIDADES DE TRABALHO/ DIDÁTICAS

GRUPO 600

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL

Domínio Cognitivo 80%	Interpretação e desenvolvimento do trabalho	40%
	Domínio de execução técnica e dos materiais	25%
	Criatividade e originalidade	25%
	Limpeza e apresentação dos trabalhos	10%
Domínio Atitudinal 20%	Conservação e utilização do material	25%
	Participação ativa na atividade ou participação ativa nos trabalhos de grupo.	50%
	Procura tirar as dúvidas	25%

0 a 49%	Não Satisfaz
50% a 74%	Satisfaz
75% a 100%	Satisfaz Bem

A classificação dos trabalhos tem que referir a percentagem obtida bem como a menção qualitativa correspondente.

17 de setembro de 2013

Anexo C5 Critérios de avaliação da disciplina de Educação Visual



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ESTARREJA ENSINO BÁSICO 2013 | 2014

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO GRUPO 600 - DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL

DOMÍNIOS	CAPACIDADES A AVALIAR (de acordo com as metas curriculares definidas pelo ministério da educação)	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E PESO	
TÉCNICA	<ul style="list-style-type: none"> . Diferencia materiais básicos de representação e de desenho técnico (sistemas de projeção) na apreensão e representação e criação de formas. . Compreende conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor e a sua importância na perceção do meio envolvente. . Domina a aquisição de conhecimento sincrónico e diacrónico. . Domina técnicas de representação em perspetiva cónica. 	Apresentação do trabalho prático individual* 60%	80%
REPRESENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> . Domina instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação e reconhece o papel do desenho expressivo na representação de formas. . Aplica tecnologias digitais como instrumento de representação. . Conhece elementos de expressão, de composição, organização e suporte da forma. . Distingue elementos de organização na análise de composições bi e tridimensionais e domina as suas tipologias de representação. . Conhece processos de construção da imagem no âmbito dos mecanismos da visão e da perceção visual. . Domina a aquisição de informação intuitiva e de informação estruturada. 	Apresentação oral do trabalho individual* 25% Trabalho de grupo* 15%	

DISCURSO	<ul style="list-style-type: none"> . Domina e utiliza a linguagem específica da disciplina. . Compreende a noção de superfície e de sólido e distingue elementos de construção de poliedros. . Compreende e realiza planificações geométricas de sólidos e domina tipologias de discurso geométrico bi e tri dimensional. . Reconhece signos visuais, o poder das imagens e a imagem publicitária e aplica e explora elementos da comunicação visual. . Domina processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual. . Reconhece o âmbito da arte contemporânea e reflete sobre o papel das manifestações culturais e do património. . Compreende o conceito de museu e a sua relação com o conceito de coleção. . Reconhece o papel das trajetórias históricas no âmbito das manifestações culturais. 		
PROJETO	<ul style="list-style-type: none"> . Explora e aplica princípios básicos do Design e da sua metodologia. . Reconhece o papel da observação no desenvolvimento do projeto. . Explora e aplica princípios básicos da Arquitetura e da sua metodologia na resolução de problemas. . Reconhece o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto. . Explora e aplica princípios básicos da Engenharia e da sua metodologia na resolução de problemas. . Reconhece o papel da investigação e da ação no desenvolvimento do projeto. 		
ATITUDES	<ul style="list-style-type: none"> . É assíduo e pontual. . Assume com responsabilidade os direitos e os deveres que o regulamento interno da escola lhe confere. . Preserva os equipamentos e materiais da escola e fazer-se acompanhar e cuidar do material necessário para a disciplina. . Preocupa-se com a qualidade dos recursos que lhe são destinados. . Valoriza o trabalho em equipa. . É autónomo e aceita com normalidade e empenho a exposição dos seus trabalhos perante os colegas da turma. . Participa com responsabilidade nas atividades/trabalhos propostos. . Auto avalia-se de forma consciente. . Sensibiliza-se perante as diferenças sociais e adequa-se à convivência com os demais colegas e professores. 	<ul style="list-style-type: none"> . Observação direta. . Registos de presença. . Registos de pontualidade. . Registos de material. . Ficha de auto avaliação. 	20%
<p><i>* Em unidades didáticas em que não se apliquem todos os instrumentos de avaliação, as percentagens serão redistribuídas de acordo com os pesos relativos.</i></p>			

D

Anexo D1 Planificação da Unidade de Trabalho I

Educação Visual

Ano Letivo 2013| 14

Período I

Planificação 1

8.º A

Unidade de Trabalho I: Criatividade| Função dos Objetos na Comunicação Visual – Transformação de uma chávena de café funcional num objecto não funcional.

Duração: 8x45 minutos

Área de exploração: Desenho Geométrico e Design.

Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividades
<p>Conhecer elementos de expressão e de composição da forma;</p> <p>Relacionar elementos de organização e de suporte da forma;</p> <p>Distinguir elementos de organização na análise de composições bi e tridimensionais;</p> <p>Dominar tipologias de representação bi e tridimensional;</p> <p>Reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto.</p>	<p>Reconhecer e representar princípios formais de profundidade (espaço envolvente, sobreposição, cor, claro/escuro, nitidez);</p> <p>Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento);</p> <p>Identificar e analisar elementos formais em diferentes produções plásticas;</p> <p>Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.);</p> <p>Desenvolver ações orientadas para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano;</p> <p>Desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural do objeto, decifrada através de elementos como volume e espaço.</p>	<p>A comunicação visual – a visão e a percepção;</p> <p>Os elementos visuais na comunicação;</p> <p>O design e os elementos da forma-função dos objetos;</p> <p>Materiais e técnicas de exploração do desenho de esboços, do desenho rigoroso e perspetivo.</p> <p>Desenho geométrico do cilindro em malha isométrica.</p> <p>O Design do produto.</p>	<p>Utilizando a forma geométrica do cilindro, os alunos, recriam a forma de uma chávena de café de modo a que alterando a localização das suas partes integrantes esta se torne num objeto não funcional.</p> <p>Desenho de várias vistas, desenho da perspetiva isométrica e construção do modelo da chávena de café projetada por cada aluno.</p>

1|2

Estratégias	Recursos	Crítérios de Avaliação	Envolvimento na Comunidade
<p>Visualização de um pequeno trecho do filme de animação "Alice no país das maravilhas" e discussão com a turma sobre o que se entende por criatividade;</p> <p>Visualização de uma apresentação powerpoint sobre a comunicação visual visando a forma e funções dos objetos;</p> <p>Realização de uma ficha de trabalho para consolidação de conceitos, "jogo de imagens";</p> <p>Apresentação do trabalho e entrega de um enunciado;</p> <p>Visualização de uma apresentação powerpoint sobre o desenho de cilindros em vistas, perspetiva e respetiva sombra;</p> <p>Visualização de um pequeno filme sobre o mesmo assunto;</p> <p>Desenho de cilindros sobre a malha isométrica;</p> <p>Desenho de esboços das várias propostas dos alunos e escolha de um para elaborarem o respetivo projeto individual (desenho das 3 principais vistas e 1 perspetiva isométrica);</p> <p>A partir de dois rolos de papel higiénico cada aluno constrói o seu modelo respeitando o enunciado.</p>	<p>Humanos Professora Alunos</p> <p>Didáticos Trecho do filme de animação "Alice no país das maravilhas";</p> <p>Apresentação powerpoint sobre a comunicação visual visando a forma e função dos objetos;</p> <p>Ficha "jogo de imagens";</p> <p>Animação sobre o desenho de cilindros; Apresentação powerpoint sobre o desenho de cilindros;</p> <p>Ficha "malha isométrica";</p> <p>Modelo tridimensional explicativo do exercício proposto.</p> <p>Materiais Professora Material informático: computador e projetor multimédia; Rolos de papel higiénico; Tesouras; Cola.</p> <p>Alunos Material riscador. Rolos de papel higiénico;</p>	<p>A avaliação dos trabalhos tem em conta 2 momentos: o primeiro acontece durante a aula através da observação direta; o segundo momento acontece no final do trabalho no qual o professor avalia formativamente cada exercício realizado. Nesta avaliação o professor tem em conta os critérios específicos da avaliação do 3.º Ciclo do Ensino Básico da disciplina de Educação Visual, aprovados pelo departamento Curricular de Expressões.</p> <p>Conhecimento e raciocínio (20%) O aluno entende e interpreta o enunciado do exercício, traduzindo essa mensagem em códigos específicos da linguagem visual.</p> <p>Domínio (30%) O aluno domina os materiais e técnicas a explorar de forma correta ao longo do trabalho.</p> <p>Expressão Plástica (30%) O aluno desenvolve um trabalho criativo/original.</p> <p>Rigor e apresentação (20%) O aluno executa um trabalho organizado, "limpo" e com boa apresentação.</p> <p>Importa referir que além da avaliação dos alunos, qualquer exercício é um momento de reflexão e autoavaliação do professor. Nesse momento o professor avalia as estratégias implementadas onde procura aferir o grau de motivação e interesse dos alunos.</p>	<p>Uma vez terminado o exercício, o resultado final de cada aluno (projeto e modelo de uma chávena de café não funcional) pode ser exposto num local público da escola durante um determinado período de tempo.</p>

2|2

Anexo D2 Planificação da Unidade de Trabalho II

Educação Visual

Ano Letivo 2013| 14

Período II

Planificação 2 e 3

8.º B e 9.º D

Unidade de Trabalho II: Criatividade| A Imagem na Comunicação Visual – Desenho de ilustração seguindo o tema da "pareidolia" desenvolvido pelo autor de referência Victor Nunes.

Duração: 8.º Ano - 8x45 minutos; 9.º Ano - 10x45 minutos;

Area de exploração: Desenho, ilustração, Arte Contemporâneo e Design.

Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividades
<p>Conhecer elementos de expressão e de composição da forma;</p> <p>Relacionar elementos de organização e de suporte da forma;</p> <p>Dominar tipologias de representação bi e tridimensional.</p>	<p>Distinguir e caracterizar a expressão do movimento (movimento implícito; repetição de formas; translação, rotação, rebatimento; expressão estática e dinâmica);</p> <p>Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento);</p> <p>Desenvolver ações orientadas para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através dos elementos como ponto, linha e plano;</p> <p>Desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural do objeto, decifrada através de elementos como volume e espaço.</p>	<p>Os elementos visuais na comunicação;</p> <p>O papel da imagem na comunicação visual;</p> <p>O desenho e a ilustração de situações, momentos ou objetos.</p>	<p>Inspirados na obra do artista plástico e ilustrador brasileiro Victor Nunes, os alunos, exploram o tema da "pareidolia", ilustrando objetos do seu quotidiano, numa folha de papel cavaleiro A3, repetindo apenas um determinado elemento.</p> <p>Começam por ilustrar diferentes objetos distribuídos pela professora, posteriormente escolhem um para trabalharem de forma original e criativa.</p>

1|2

Estratégia	Recursos	Crítérios de Avaliação	Envolvimento na Comunidade
<p>A partir de uma apresentação <i>powerpoint</i> promove-se um debate sobre o que se entende por criatividade e a sua importância na disciplina de Educação Visual e na vida;</p> <p>Apresentação da proposta de trabalho partindo da visualização de uma apresentação <i>powerpoint</i> sobre o trabalho do artista plástico e ilustrador Victor Nunes;</p> <p>Partindo dos elementos do quotidiano distribuídos pela professora (fio de lã, aparas de lápis, clips, elásticos, tampas, etc.) numa primeira fase os alunos ilustram dois deles e posteriormente escolhem um para trabalhar materializando-o numa folha A3 como resposta ao exercício.</p>	<p>Humanos Professora Alunos</p> <p>Didáticos Apresentação <i>powerpoint</i> sobre a criatividade, a comunicação visual visando a importância da imagem na comunicação, o tema da "pareidolia" e a obra de Victor Nunes;</p> <p>Materiais Professora Material informático: computador e projetor multimédia; Objetos vários; Cola; Tesoura; Folhas de papel cavaleiro A4 e A3.</p> <p>Alunos Material riscador; Objetos vários; Folhas de papel cavaleiro A4 e A3.</p>	<p>A avaliação dos trabalhos tem em conta 2 momentos: o primeiro acontece durante a aula através da observação direta; o segundo momento acontece no final do trabalho no qual o professor avalia formativamente cada exercício realizado. Nesta avaliação o professor tem em conta os critérios específicos da avaliação do 3.º Ciclo do Ensino Básico da disciplina de Educação Visual, aprovados pelo departamento Curricular de Expressões.</p> <p>Conhecimento e raciocínio (20%) O aluno entende e interpreta o enunciado do exercício, traduzindo essa mensagem em códigos específicos da linguagem visual.</p> <p>Domínio (30%) O aluno domina os materiais e técnicas a explorar de forma correta ao longo do trabalho.</p> <p>Expressão Plástica (30%) O aluno desenvolve um trabalho criativo/original.</p> <p>Rigor e apresentação (20%) O aluno executa um trabalho organizado, "limpo" e com boa apresentação.</p> <p>Importa referir que além da avaliação dos alunos, qualquer exercício é um momento de reflexão e autoavaliação do professor. Nesse momento o professor avalia as estratégias implementadas onde procura aferir o grau de motivação e interesse dos alunos.</p>	<p>Uma vez terminado o exercício, o resultado final de cada aluno (ilustrações numa folha de papel cavaleiro A3) pode ser exposto num local público da escola durante um determinado período de tempo.</p>

2|2

Anexo D3 Planificação da Unidade de Trabalho III

Educação Visual

Ano Letivo 2013| 14

Período I

Planificação 4

9.ºD

Unidade de Trabalho III: Criatividade| A Imagem obtida pela exploração da Função dos Objetos na Comunicação Visual – Fotografia criativa abordando o trabalho de Chema Madoz.

Duração: 10x45 minutos

Área de exploração: Desenho, Ilustração, Fotografia, Arte Contemporâneo e Design.

Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividades
<p>Conhecer processos de construção da imagem no âmbito dos mecanismos da visão;</p> <p>Dominar a aquisição de informação intuitiva e de informação estruturada;</p> <p>Reconhecer o âmbito da arte contemporânea;</p> <p>Reconhecer o papel da investigação e da ação no desenvolvimento do projeto.</p>	<p>Identificar e registar a relação existente entre figura e fundo, utilizando os diversos meios de expressão plástica existentes (figura em oposição, fundo envolvente, etc.);</p> <p>Desenvolver ações orientadas para a compreensão de informação adquirida de forma intuitiva, que desenvolve padrões representativos através de imagens percecionadas/sentidas;</p> <p>Desenvolver capacidades de representação linear estruturada que permite organizar e hierarquizar informação, como base interpretativa do meio envolvente;</p> <p>Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, ausência de regras pré-estabelecidas);</p> <p>Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais (pintura, escultura, arte pública, instalação e <i>sitespecific</i>, arte da terra (<i>landart</i>), performance/arte do corpo: ação, movimento e presença física);</p> <p>Desenvolver ações orientadas para a investigação e para atividades de projeto, que interpretam sinais e exploram hipóteses;</p> <p>Desenvolver capacidades de relacionar ações e resultados, que condicionam o desenvolvimento do projeto.</p>	<p>O papel da imagem na comunicação;</p> <p>A comunicação na obra de arte – escultura e fotografia.</p>	<p>Inspirados na obra do fotógrafo e escultor espanhol Chema Madoz, os alunos pesquisam, manipulam objetos do quotidiano, criando novas imagens visuais desenhadas e fotografam-nas.</p>


1| 2

Estratégia	Recursos	CrITÉrios de Avaliação	Envolvimento na Comunidade
<p>Visualização de um pequeno trecho do filme de animação "Alice no país das maravilhas", discussão sobre o que se entende por criatividade e a sua importância na disciplina;</p> <p>Visualização de uma apresentação <i>powerpoint</i> sobre a comunicação visual visando a forma e funções dos objetos;</p> <p>Realização de uma ficha de trabalho para consolidação de conceitos, "jogo de imagens";</p> <p>Apresentação do trabalho a ser realizado recorrendo a uma apresentação <i>powerpoint</i> sobre o trabalho de Chema Madoz;</p> <p>Desenho de pelo menos 4 propostas de trabalho como resposta ao solicitado;</p> <p>Montagem, manipulação dos objetos, construção das imagens visuais e fotografia das mesmas.</p>	<p>Humanos Orientador Professora Alunos</p> <p>Didáticos Trecho do filme de animação "Alice no país das maravilhas";</p> <p>Apresentação <i>powerpoint</i> sobre a comunicação visual visando a forma e função dos objetos;</p> <p>Ficha "jogo de imagens";</p> <p>Apresentação <i>powerpoint</i> sobre o trabalho de Chema Madoz;</p> <p>Ficha de trabalho para apresentação de pelo menos 4 propostas;</p> <p>Materiais</p> <p>Professores Material informático: computador e projetor multimédia;</p> <p>Máquina fotográfica;</p> <p>Objetos vários.</p> <p>Alunos Material riscador; Objetos vários.</p>	<p>A avaliação dos trabalhos tem em conta 2 momentos: o primeiro acontece durante a aula através da observação direta; o segundo momento acontece no final do trabalho no qual o professor avalia formativamente cada exercício realizado. Nesta avaliação o professor tem em conta os critérios específicos da avaliação do 3.º Ciclo do Ensino Básico da disciplina de Educação Visual, aprovados pelo departamento Curricular de Expressões.</p> <p>Conhecimento e raciocínio (20%) O aluno entende e interpreta o enunciado do exercício, traduzindo essa mensagem em códigos específicos da linguagem visual.</p> <p>Domínio (30%) O aluno domina os materiais e técnicas a explorar de forma correta ao longo do trabalho.</p> <p>Expressão Plástica (30%) O aluno desenvolve um trabalho criativo/original.</p> <p>Rigor e apresentação (20%) O aluno executa um trabalho organizado, "limpo" e com boa apresentação.</p> <p>Importa referir que além da avaliação dos alunos, qualquer exercício é um momento de reflexão e autoavaliação do professor. Nesse momento o professor avalia as estratégias implementadas onde procura aferir o grau de motivação e interesse dos alunos.</p>	<p>Uma vez terminado o exercício, o resultado final de cada aluno (fotografia) pode ser exposto num local público da escola durante um determinado período de tempo.</p>

2| 2

E

Anexo E1 Questionário

 universidade de aveiro	MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS DO 3.º CICLO E SECUNDÁRIO	
	QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DOS 8.º E 9.º ANOS DE DADE, DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ESTARREJA	2013/2014

INSTRUÇÕES DE RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO
<p>A procura de uma melhoria contínua na prática docente é um dos principais objetivos dos professores. Neste sentido, conhecer o grau de satisfação dos alunos é fundamental.</p> <p>Ao preencher este questionário tenha presente que se pretende a sua opinião objetiva relativamente às aulas lecionadas pela docente. Saliente-se que não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens.</p> <p>Este questionário é anónimo.</p>

(ASSINALE COM X)

DOMÍNIO	INDICADORES	1	2	3	4	5
		Não Satisfaz	Satisfaz Pouco	Satisfaz	Satisfaz Bem	Satisfaz Muito Bem
COMPETÊNCIAS PARA LECIONAR: A professora...	... planifica adequadamente as aulas.					
	... explica com clareza os conteúdos e as atividades.					
	... dá informação fundamentada sobre os trabalhos propostos aos alunos.					
	... evidencia o conhecimento das matérias.					
	... apresenta informação (científica) precisa e atualizada.					
	... motiva os alunos para a melhoria.					
	... promove a autoestima do aluno, com reforço positivo.					
	... usa várias estratégias para fazer face a diferentes modos/ritmos de aprendizagem dos alunos.					
	... utiliza uma variedade de recursos adequados para aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos.					
	... promove o bom uso da língua portuguesa.					
	... promove competências eficazes de comunicação.					
	... gere o tempo de ensino de uma forma a cumprir os objectivos propostos.					
DOMÍNIO	INDICADORES	1	2	3	4	5
		Não Satisfaz	Satisfaz Pouco	Satisfaz	Satisfaz Bem	Satisfaz Muito Bem
COMPETÊNCIAS SOCIAIS E DE RELACIONAMENTO COM OS ALUNOS: A professora...	... demonstra preocupação e respeito para com os alunos mantendo, interações positivas.					
	... promove, entre os alunos, interações educadas e respeitadas.					
	... tem capacidade para lidar com comportamentos inadequados dos alunos.					
	... promove um ambiente disciplinado.					

DOMÍNIO	INDICADORES	1	2	3	4	5
		Não Satisfaz	Satisfaz Pouco	Satisfaz	Satisfaz Bem	Satisfaz Muito Bem
UNIDADE DE TRABALHO: Arte em papel	Selecione o seu grau de interesse pelo desenvolvimento da Unidade de Trabalho.					
	Selecione o seu grau de satisfação com o resultado do seu trabalho.					
	Selecione o seu grau de satisfação com o resultado dos trabalhos dos colegas da turma.					
		SIM		NÃO		
	Já tinha trabalhado com x-ato?					
	Tinha conhecimento da capacidade plástica do papel?					
	Gostaria de voltar a trabalhar com estes materiais (papel, x-ato)?					

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

E-mail recebido a 16 de Dezembro de 2016, um dia depois da apresentação da prova.

victornunesfaces@gmail.com

“Cara Marta,

Agradeço o contato e o trabalho que está desenvolvendo.

Abaixo segue minha biografia:

Victor Nunes, 67 anos, nascido em São Paulo, capital. Publicitário desde 1971 como diretor de arte. Sempre brinquei com imagens usando comidas e outros objetos inusitados. Mas foi através do Facebook que comecei a ter uma atividade muito mais dinâmica, pois criava, fotografava e postava...coisa rápida. E aí vinham os comentários que me animavam a continuar. Para mim, isso virou e ainda é uma brincadeira, uma diversão e uma grande terapia. Depois de um ano com minha página pessoal, Victor Nunes, há um mês atrás criei o Victor Nunes Faces, com milhares de imagens feitas com alimentos, espuminhas de café, tecidos e outras formas inusitadas de escultura e desenho. Não tenho nenhuma pretensão comercial, como já disse, me sinto bem fazendo isso, me divertindo e assim, divertindo as pessoas.

Também sou músico, formado em piano clássico com 18 anos e hoje também toco violino. Sou um dos integrantes da Orquestra de Cordas Laetare. Compositor.

Como publicitário, já ganhei um Leão de Ouro no Festival Publicitário de Cannes, em 1986 pelo Brasil.

Boa sorte com o projeto.

Abraços,

Victor”